

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Komparace metod výuky čtení - Sfumato, genetická metoda  
Comparison of reading education methodes - Sfumato, genetic method

Adéla Černá

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507),

Studijní obor: B SPG-VV (7506R028, 7504R235)

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Komparace metod výuky čtení – Sfumato, genetická metoda vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. 4. 2017

.....

Podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat osloveným školám za umožnění přístupu do vyučovacích hodin a v neposlední řadě pedagogům za jejich spolupráci a ochotu.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce je zaměřena na počáteční výuku čtení metodou Splývavého čtení – Sfumato a metodou genetickou. Na základě analýzy dostupné literatury uvádí teoretická východiska obou metod, doplněná o poznatky získané na základě pozorování a strukturovaných rozhovorů s pedagogy, již těmito metodami vyučují. Uvedenému předchází kapitola gramotnosti, která danou problematiku zasazuje do kontextu celoživotního vzdělávání, a kapitola věnující pozornost obtížím, jakými jsou deficity dílčích funkcí či didaktogenní poruchy učení, jež se v daném období mohou v rámci osvojování čtení projevovat. Cílem práce je poskytnutí uceleného pohledu na proces výuky počátečního čtení prostřednictvím vybraných metod a obtíže, jež se při tomto procesu vyskytují.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

gramotnost, počáteční čtení, Sfumato – Splývavé čtení, genetická metoda, deficity dílčích funkcí, didaktogenní poruchy učení

## **ANNOTATION**

This Bachelor's thesis examines initial reading utilising the Sfumato method of flowing reading and the genetic method. The thesis outlines the theoretical bases of both methods, drawing on relevant literature complemented with the knowledge acquired by observation and interviewing educators who teach using these methods. This section is preceded by a chapter on literacy placing this issue within the context of life-long learning, as well as a chapter devoted to the difficulties occurring during the process of learning to read such as the deficits of partial functions and didactogenic learning disorders. This thesis aims to provide a comprehensive overview of the process of the early stages of learning to read using selected methods as well as the difficulties occurring in the process.

## **KEYWORDS**

literacy, initial reading, Sfumato method of flowing reading, genetic method, deficits of partial functions, didactogenic learning disorders

# Obsah

1	Úvod.....	7
2	Gramotnost.....	9
2.1	Pregramotnost - předčtenářské období .....	10
2.1.1	Rozvoj dítěte v předčtenářském období .....	10
2.1.2	Zařazení čtení do obsahu předškolního vzdělávání .....	11
2.1.3	Hyperlexie.....	13
2.2	Čtenářská gramotnost .....	14
2.2.1	Metody výuky počátečního čtení .....	17
2.2.2	Výběr metody výuky počátečního čtení .....	20
2.3	Funkční gramotnost.....	23
3	Obtíže při osvojování čtení a psaní.....	24
3.1	Deficity dílčích funkcí .....	24
3.2	Didaktogenní poruchy učení .....	29
4	Metoda Splývavého čtení – Sfumato® .....	31
4.1	Etapy výuky metodou Splývavého čtení Sfumato .....	32
4.1.1	1. fáze: expozice hlásky, období „OSBUA“ .....	32
4.1.2	2. fáze: 1. stupeň syntézy: syntéza dvou hlásek .....	34
4.1.3	3. fáze: 2. stupeň syntézy: syntéza tří hlásek – princip jednoslabičnosti .....	34
4.1.4	4. fáze: 3. stupeň syntézy: syntéza čtyř hlásek.....	35
4.1.5	5. fáze: čtení ze slabikáře.....	35
4.2	Výukové materiály .....	36
4.3	Ověřování teoretických poznatků v praxi .....	36
4.4	Analýza rozhovoru .....	38
5	Genetická metoda .....	41
5.1	Etapy výuky čtení genetickou metodou.....	42

5.1.1	první etapa nácviku: seznámení s velkou tiskací abecedou.....	42
5.1.2	druhá etapa nácviku.....	43
5.1.3	třetí etapa nácviku: přechod ke čtení malými tiskacími písmeny .....	44
5.2	Výukové materiály .....	45
5.3	Ověřování teoretických poznatků v praxi.....	46
5.4	Analýza rozhovoru .....	48
6	Diskuse.....	51
7	Závěr .....	54
8	Seznam použitých informačních zdrojů.....	56

# 1 Úvod

Žijeme v době, ve které je více než nezbytné orientovat se v záplavě informací, jež přináší. Tyto informace přijímáme z velké míry na základě zrakového vnímání okolního světa a tudíž bezpochyby i čtením. Čteme cíleně i bezděčně, čteme knihy a noviny, jídelní lístky, dopisy a zprávy, plakáty, informační tabule i nápisy na oblečení náhodného kolemjdoucího. Po čase se většině lidí tato schopnost zautomatizovala natolik, že jim nepůsobí žádné potíže a považují ji tak za samozřejmost. Velice důležité je však tyto automaticky čtené a přijímané podněty dokázat zpracovat, porozumět jim, třídít je a dále je pro vlastní potřeby využívat či aplikovat v jiných situacích. Tyto zmíněné dovednosti zastřešuje pojem funkční gramotnost, ke které směřuje nejen počáteční osvojování si čtení, ale veškeré školské působení a celoživotní vzdělávání. Některým jedincům však čtení od počátku přináší jisté obtíže, jež této automatizaci brání a v jejich důsledku se mohou s neúspěchy setkávat ve škole i mimo ni. Je tedy důležité těmto nesnázím předcházet a v případě jejich projevů je zavčas rozeznat a začít s reedukací.

Gramotnostní pojetí, jímž je formována první kapitola této práce, utváří obecný rámec dané problematiky a uvádí tak předmět naší práce, jakým je proces osvojování si čtení, do kontextu celoživotního vzdělávání jedince. Zmíněný proces má své počátky již v předškolním období, kdy se u většiny dětí začínají projevovat spontánní tendence ke zvýšené verbální i grafické produkci. V tomto období tak vzniká potřeba dítě všestranně rozvíjet, jelikož se již v této době formuje jeho budoucí postoj ke čtení a vzdělávání vůbec. Možnosti tohoto rozvíjení a přístupy k osvojování si prvních písmen již v předškolním věku tak tvoří první podkapitolu naší práce. Samotné osvojování si schopnosti čtení nás zavádí do prvních let povinné školní docházky, kdy se dítě poprvé cíleně seznamuje s jazykovým kódem a učí se oné záhadné dovednosti jej rozluštit. Tato skutečnost již sama o sobě žáky motivuje, avšak je zapotřebí ji dále podpořit pozitivním pedagogickým působením a vhodně zvolenou metodou.

A právě metody ve výuce čtení se stávají stěžejní částí celé práce. Kapitolám, jež se podrobně zabývají rozbořením metody Splývavého čtení – Sfumato a metody genetické předchází přehled metod využívaných k osvojování si čtení v historii, jenž představuje základ pro orientaci a pochopení souvislostí vzniku metod, které jsou na našem území využívány v současnosti. Ačkoli tak ve výběru metody panuje mezi pedagogy značná nejednotnost, je nutné mít na paměti, že právě zvolená metoda ve výuce čtení se stává významným faktorem, jenž má v důsledku osvojování si čtení vliv na pozdější přístup k získávání informací a

dalšímu sebevzdělávání a zároveň může mít preventivní charakter v rámci manifestace obtíží spojených se čtením.

Tomu nasvědčuje skutečnost, že se u mnohých žáků při výuce počátečnímu čtení vyskytují kromě jiných i nesnáze způsobené právě nevhodnou volbou či aplikací této metody. Práce se tak dále zaměřuje na obtíže, jež jsou předmětem zájmu speciální pedagogiky a manifestují zejména v období osvojování si čtení či období předčtenářském. Popisuje tak jejich projevy a podává přehled o možnostech jejich nápravy, přičemž přítomnost a vlivy těchto obtíží jsou nadále pozorovány při počátcích výuky čtení metodou Splývavého čtení a metodou genetickou.

Cílem předkládané bakalářské práce je poskytnutí uceleného pohledu na proces výuky počátečního čtení prostřednictvím vybraných metod a obtíže, jež se při tomto procesu vyskytují. Tohoto cíle bude dosaženo prostřednictvím analýzy dostupné odborné literatury a následného ověřování takto získaných poznatků v praxi na základě pozorování a strukturovaných rozhovorů vedených s pedagogy, kteří těmito metodami vyučují. Dílčím cílem práce se tak stává porovnání těchto metod – a tedy hledání shodných a odlišných znaků a postupů při jejich aplikaci.



## 2 Gramotnost

Pojetí gramotnosti je již od počátků ovlivňováno a tedy zásadně měněno společností. S vývojem společnosti a se zvyšujícími se nároky, jež klade, se z původního termínu, kterým byla označována schopnost číst a psát, v průběhu staletí rozšířil natolik, že z hlediska nejširšího pojetí tohoto slova lze mluvit o součásti základních lidských práv, jež zvyšuje míru začlenění člověka do společnosti a jeho přínos pro ni (Rabušicová, 2002).

V užším slova smyslu bývá gramotnost spojována se vzděláváním, ačkoli je z historie patrné, že prvotně byla ovlivňována jinými poměry tj. kulturními, náboženskými, politickými, ekonomickými, administrativními či technickými, a škola, jakožto instituce, do tohoto již fungujícího systému razantněji vstoupila až se zavedením povinné školní docházky. Rabušicová (2002, s. 166) ve své knize podotýká, že „*propojení základních dovedností číst a psát s jistou mírou vědomostí, jež získáváme ve škole, posiluje postavení školy jako vzdělávací instituce nezbytné pro rozvoj gramotnosti.*“ Již se tedy nelze spokojit s pouhým osvojením si čtení a psaní jakožto dovedností, nýbrž je nutné tyto schopnosti aktivně využívat jako prostředky vedoucí k vědění a spojovat tak nově nabyté informace v kontextech, k čemuž by měla škola napomáhat. Negativním důsledkem tohoto propojení se stává skutečnost, že se povinná školní docházka stala jakousi pomyslnou zárukou gramotnosti, v jejíž konsekvenci přestala být nízké míře gramotnosti či negramotnosti úplné věnována pozornost (Rabušicová, 2002). Zájem odborníků o tuto problematiku vzrostl především po uveřejnění výsledků mezinárodních výzkumných šetření v 90. letech minulého století a na počátku 21. století, které uváděly, že úroveň funkční i čtenářské gramotnosti je v naší zemi v porovnání s jinými nízká. Toto zjištění bylo velmi překvapivým vzhledem k předpokladům, že v této době již byly metodiky výuky čtení na vyšší úrovni. Posléze byla jednou z příčin těchto výsledků shledána právě výuka počátečního čtení v českých primárních školách, což vedlo ke stanovisku, že čtení by od počátku mělo být rozvíjeno jako funkční prostředek, využitelný k dalšímu vzdělávání, a to prostřednictvím vhodných metod (Wildová, 2005). Podrobnější pohledy na výzkumná šetření jsou pro své souvislosti uvedeny v podkapitole čtenářské gramotnosti.

Pro tuto kapitolu jsme zvolili členění na základě klasifikace gramotnosti z hlediska ontogenetického na *pregramotnost*, jíž se rozumí období od 1. roku života po nastoupení do školského zařízení, kde se jedinec začíná systematicky učit čtení a psaní, a přechází tak do

období *gramotnosti čtenářské*, která pokrývá období školní docházky, a dále *gramotnost funkční*, charakteristickou pro věk dospělý.

## **2.1 Pregramotnost - předčtenářské období**

V úvodu své knihy uvádí Brigitte Sindelarová (2013, s. 3): „*Už nikdy v našem životě se nenaučíme v tak krátké době tolik, co jsme se naučili od našeho narození do nástupu do školy.*“ Vyzdvihnutím této myšlenky rozhodně nemáme v úmyslu zpochybňovat důležitost vyšších schopností a dovedností, jež si jedinec osvojuje a rozvíjí od počátku školní docházky. Je zde uvedena především z důvodu upozornění na důležité období lidského života, ve kterém se formují předpoklady našeho dalšího učení. Možná právě tato myšlenka shrnuje důvod, z jakého jsme se rozhodli naši práci začít již obdobím, které lze považovat za přípravné pro vlastní čtení. V této době je přirozené, že se dítě zajímá o své okolí a velice podstatnou se tak stává aktivita v oblasti verbální a grafické percepce i produkce. Dítě na základě zájmu o spatřené texty začíná chápat významovost písma a rozlišuje ho ve svém vyjadřování od kresby. I když se zpočátku nejedná o existující písmena, můžeme si povšimnout, že psaní naznačuje například vlnovkami, vedoucími zleva doprava a z velikosti či tvaru těchto svých „slov“ často vyvozuje jejich význam. Tuto skutečnost, kdy si uvědomuje směr produkce a následné vnímání psaného, lze považovat za jednu z pregramotnostních kompetencí („pre-literacy“, „literacy-related skills“), jimiž se doposud zabývali mnozí autoři na našem území i v zahraničí. Mezi tyto kompetence lze dále zařadit samotné pochopení významu čtení, jakožto sdělovacího a informačního prostředku, všímání si skutečnosti, že text je nějakým způsobem členěn a složen z určitých prvků, a dále schopnost analyzovat písmeno jako základní stavební jednotku textu (Kocurová a kol., 2012). Především se tak v tomto období formuje budoucí vztah dítěte ke čtení a pozdějším čtenářským dovednostem. Podstatnou úlohou rodiny a předškolních zařízení je vzbuzovat v dítěti touhu po čtení, kterou lze rozvíjet řadou způsobů (Jucovičová, Žáčková, 2008).

### **2.1.1 Rozvoj dítěte v předčtenářském období**

První nabízející se možností pro rozvoj zájmu o čtení je předčítání, kdy je dítěti kniha prezentována někým, kdo si již čtení osvojil – nejčastěji rodič, sourozenec či učitel. Tato situace dává příležitosti bližšímu kontaktu dítěte s předčítajícím i knihou, do které může při poslouchání nahlížet. Bylo by chybné domnívat se, že předčítání má své opodstatnění pouze v době, kdy posluchač ještě není schopen vlastního čtení (Jucovičová, Žáčková, 2008). Stejný názor zastává i ředitelka a zakladatelka obecně prospěšné společnosti Celé Česko čte dětem

Mgr. Eva Katrušáková. Nechává se slyšet, že k předčítání lze využít i knihu, která by byla vhodná pro o dva roky staršího čtenáře – obsah čteného se tak částečně filtruje přes emocionalitu dospělého předčítajícího, který zároveň může vysvětlovat vyjádření, jimž posluchač nerozumí, a dále jej tak obohacovat. Osvětová kampaň Celé Česko čte dětem je založena na myšlence předčítání dětem každý den alespoň dvacet minut. Dítě, kterému nikdo nečte, je ochuzeno nejen o emoce a zážitky, ale také o rozvoj představivosti, slovní zásoby a kritického myšlení. Zároveň tento rituál napomáhá budování pevné vztahové vazby a emocionálního zdraví, představující především schopnost racionálně myslet a těžit z vlastních emocí<sup>1</sup>.

V souvislosti s předchozím odstavcem můžeme označit osobu předčítajícího jako vzor. L. S. Vygotskij (in Wildová, 2005) zastává názor, že psychický vývoj dítěte je z velké míry ovlivňován kontaktem s dospělou osobou a jejich společnou předmětnou činností. Zejména od rodičů se tak dítě v tomto období učí nápodobou. Všimá si jejich verbálních dovedností a celkových postojů ke čtení a vzdělávání, tedy zda rodiče čtou, kupují knihy, navštěvují či mají doma knihovnu, čímž utváří čtenářsky podnětné prostředí (Jucovičová, Žáčková, 2008). Z výsledků výzkumu Molfesových (in Jošt, 2011), jenž se zabýval vlivem rodinného prostředí na čtení jedince v různých etapách ontogenetického vývoje, lze vyvodit závěr, že působení rodičů má na budoucí čtení největší vliv právě v raném dětství a kvalita tohoto působení do jisté míry předurčuje úroveň čtení v dalších etapách vývoje jedince.

Velice podstatnou součástí předčtenářského období je rozvoj schopností, dovedností a vědomostí, které jsou nezbytné pro následné osvojování si čtení a psaní, jakými jsou rozvoj smyslového vnímání jakožto poznávacího procesu, zraková a sluchová analýza a syntéza, myšlení, řečové a komunikační schopnosti, představivost, pravolevá orientace, a dále oblasti motoriky a prostorové orientace (Jucovičová, Žáčková, 2008; Tomášková, 2015). Uvedený výčet tvoří dílčí schopnosti, jejichž rozvoj je nezbytný pro pozdější vývoj jedince a tudíž ve značné míře pro čtení. Podrobnější popis dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojení čtení a jejich případných deficitů je uveden v kapitole 3.

### **2.1.2 Zařazení čtení do obsahu předškolního vzdělávání**

Z hlediska vývoje dítěte se významným determinantem stává mateřská škola, jakožto předškolní vzdělávací a socializační instituce. Předškolní příprava a celková připravenost

---

<sup>1</sup> Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/po-smrti-ditete-jsem-si-uvedomila-cenu-casu-straveneho-s-det/r~ada5ced018fd11e6888a0025900fea04/>

dítěte na vstup do školy je základním předpokladem pro jeho další rozvoj a úspěšné vzdělávání. Již po staletí tak vyvstávají otázky, kdy začít děti seznamovat s písmeny a učit je číst, případně zda by děti v této oblasti měly programově vzdělávat právě mateřské školy. Na jedné straně stáli zastánci přirozeného vývoje dítěte, kteří vyzdvihovali volnou hru a odmítali organizovanou výuku, na straně druhé jsou patrné snahy některých osob cíleně děti předškolního věku vyučovat čtení a psaní (Zelinková, 2008).

V současné době se většina autorů teoretické literatury dané problematiky shoduje v názoru cíleně nezasahovat do spontánního vývoje jedince a nechat mu tak přirozený průběh. Jucovičová a Žáčková (2008, s. 8) ve své publikaci uvádějí zásadu „*Programově neučíme, ale nezatajujeme*“, ze které vyplývá, že prvotní impuls by měl vycházet od dítěte samotného. Takto projevený zájem dítěte by se však neměl setkat s odmítavým postojem dospělých. Naopak by tato vnitřní motivace měla vést k jejímu rozvíjení, a to především formou hry (Zelinková, 2008). Na základě současně se rozšiřující *koncepce spontánního rozvoje gramotnosti* můžeme konstatovat, že rozvoj počátečního čtení a psaní je úzce spjat s rozvojem řečových dovedností, tudíž stejně jako v počátcích osvojování si mluvené řeči, kdy dítě samo spontánně experimentuje s řečovými konstrukcemi a ověřuje si jejich správnost, se tento proces nadále užívá především při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti. Emergentní gramotnost (pregramotnost) je tak rozvíjena na základě vlastní snahy dítěte porozumět psané řeči v jeho okolí. „*Pro toto porozumění si dítě vytváří vlastní hypotézy, které svými jazykovými experimenty ověřuje. Vlastní vytváření hypotéz (tzv. konceptualizace) je pak základem uvědomování si funkce a významu psané řeči.*“ (Wildová, 2005, s. 25). Proto je důležité neustále rozvíjet verbální dovednosti dítěte častými rozpravami a to například o jeho prožitém dni v mateřské škole, kdy je zároveň rozvíjena paměť (Tomášková, 2015).

To však neznamená, že je čas v mateřské škole tráven pouze volnou hrou a rozvíjeny jsou jen ty děti, které samy projeví zájem o čtení či psaní. Ve většině kurikulárních dokumentů evropských zemí jsou patrné tendence k předškolní přípravě. I zde je upřednostňována podpora individuálních potřeb jedince, jež se opírá o jeho přirozený vývoj, ale zároveň učitelky pečlivě volí aktivity, které děti připravují pro úspěšné zvládnutí dalších etap života. Tento přístup přetrvává ve většině evropských zemí. Zařazení systematické výuky čtení do předškolního vzdělávání se v rámci Evropy vyskytuje spíše ojediněle – ve svém článku se tak Wildová zmiňuje například o Maďarsku (Tomášková, 2015; Wildová, 2012).

### 2.1.3 Hyperlexie

Ačkoli v naší zemi není výuka čtení zahrnuta do náplně práce mateřských škol, v mnohých případech se stává, že se dítě naučí číst ještě před vstupem do prvního ročníku základní školy. Nejčastěji se tento jev přisuzuje časné schopnosti zrakového rozlišování, představivosti, zrakové paměti a zvýšenému zájmu dítěte o písmena a slova, kdy se dotazuje na nápisy či jednotlivá písmena viděná v jeho okolí. „*Hyperlektik má tedy dobrou schopnost přijímat a v paměti podržovat komplexní signály v oblasti vizuální a vyjadřovat je řečí, čili převádět je na řečový kód.*“ (Matějček, 1995, s. 101). Ne vždy však v tomto období dospěje jedinec do fáze smysluplného čtení, kdy se do celého procesu, který zprvu ovládá hemisféra pravá (rozpoznání písmen), zapojí hemisféra levá, na základě čehož zvládne analýzu a syntézu, a je tedy schopen číst celá slova. Děťmi, které si tuto schopnost osvojily ještě před dosažením čtvrtého roku, se ve svých výzkumech v 70. letech 20. století zabýval prof. Zdeněk Matějček. Úroveň čtení je u těchto dětí nápadně vyšší, než by odpovídalo jejich věku a rozumovým schopnostem - tato způsobilost je označována hyperlexií. Nutno však podotknout, že úroveň čtení a ostatních schopností není u všech takto diagnostikovaných dětí stejná. Zatímco první skupina hyperlektiků se projevuje mimořádným nadáním a celkově rychlým intelektovým vývojem, díky němuž se jejich schopnosti rovnají školním začátečníkům, druhou a vzácnější skupinu tvoří děti, u nichž se časné čtení objevuje v kontrastu s disharmonickým vývojem v jiných oblastech a jejich nadání je tedy jednostranným. Ve výsledcích výzkumu však děti celkově vykazovaly nadprůměrnou inteligenci, dále zrychlený vývoj řeči a v jeho důsledku i rychlý nárůst slovní zásoby (Matějček, 1995; Zelinková, 2008).

Na přelomu 21. století byly výzkumy Z. Matějčka orientovány na děti v období před nástupem do prvního ročníku základní školy, které byly učitelkami mateřských škol označeny za „čtenáře“. Děti, jimž nedělalo čtení potíže, a byly schopny přečíst 50 slov za minutu, označují za vyspělé čtenáře. Z výzkumů vyplývá, že schopnost číst si děti osvojily kolem pátého roku, kdy docházelo k pochopení syntézy hlásek ve slabiku a procentuální podíl těchto čtenářů se mezi dvěma výzkumy zvýšil z 11 % na 26 % (Matějček in Kucharská 1999, 2000). Nejednalo se však o celoplošné výzkumy, tudíž nelze usuzovat obecně vzrůstající počet časných čtenářů. Zelinková (2008) ve své knize dále upozorňuje na riziko věnování přílišné pozornosti rodičů této dovednosti časného čtení, v důsledku které často přehlížejí nedostatky v jiných oblastech vývoje dítěte. Velice často tyto děti po započetí školní docházky setrvávají na stejné úrovni čtení, a výkony všech žáků se tak srovnávají.

## 2.2 Čtenářská gramotnost

V případě čtenářské gramotnosti se nejedná pouze o schopnosti texty číst a porozumět jim, jak by z označení mohlo vyplývat, nýbrž také o schopnosti vybírat, třídit a zpracovávat informace z textu (Wildová, 2012). Mluvíme tedy o neustále se vyvíjejícím procesu získávání nových informací a užívání různých strategií, jež vedou k rozvoji osobnosti a usnadňují tak další vzdělávání a společenské či pracovní uplatnění (Rabušicová, 2002). Dle Tomáškové (2015) lze v rámci čtenářské gramotnosti vyčlenit šest rovin, které se vzájemně prolínají. První rovinou je *vztah ke čtení*, který, jak již jsme zmínili v předchozí podkapitole, je zapotřebí budovat od raného dětství, jelikož rozvíjení čtenářské gramotnosti není možné bez vnitřní motivace, kdy jedinec nepocítuje vnitřní potřebu číst. Dále je velmi podstatné užití vlastních dosavadních zkušeností a znalostí, na základě kterých dochází k *doslovnému porozumění* čtenému, a *posuzování a hodnocení* přečteného, kdy je jedinec schopen tyto texty kriticky posuzovat a vyvozovat z nich závěry. V rovině *metakognice* lze zmínit předpoklad schopnosti reflektovat záměry vlastního čtení, a dle těchto záměrů vhodně volit texty a strategie, které vedou k lepšímu porozumění při obtížném obsahu a vyjádření. Neméně podstatné je *sdílení* vlastních poznatků a prožitků z četby s jinými čtenáři, kdy jedinec získává příležitost porovnat své interpretace s jinými. Zásadní rovinou se stává následná *aplikace* a zúročení přečteného v běžném životě pro další rozvoj jedince (Tomášková, 2015).

Čtenářská gramotnost je zároveň měřitelnou oblastí. Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) je koordinátorem výzkumného šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), které v ČR realizuje Česká školní inspekce. Výzkum je zaměřen na měření úrovně čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků základních škol a je prováděn v pětiletých cyklech (Janotová, Šafránková, 2013). Poslední výzkum byl realizován v roce 2016, avšak výsledky tohoto mezinárodního šetření budou zveřejněny až v prosinci 2017. Toto výzkumné šetření napomáhá mapovat úroveň čtenářských vědomostí a dovedností v čase, a zaznamenává tak vývojové tendence výsledků. Z předchozích šetření (2001, 2011) je patrné, že se ve sledovaných oblastech čtenářská gramotnost v České republice mírně zvýšila a to především u dětí vykazujících horší výsledky. I přes toto zlepšení se však stále 11 % českých žáků řadí do úrovně čtvrté a necelá 2 % této nejnižší úrovně nedosahují vůbec. Celkové rozprostření tak odpovídá Gaussově křivce, kdy je největší procentuální zastoupení žáků v úrovni druhé (42 %) a třetí (37 %) a velmi vysoké úrovně dosahuje pouhých 8 % žáků (Basl, Kramplová, Tomášek, Vernerová, 2013).

Testové nástroje jsou zaměřeny na tři aspekty čtenářské gramotnosti: Prvním jsou *účely čtení*, jež lze v rámci mladšího školního věku rozdělit na čtení literárních textů pro získání literární zkušenosti (čtení pro radost) a čtení informativních textů pro sebevzdělávání (čtení pro získání a použití informací). V testových úlohách jsou zařazeny oba typy těchto textů, na základě kterých žáci uplatňují nejdůležitější aspekty tohoto šetření, jakými jsou *postupy porozumění* – jelikož v testových úlohách je za účelem porozumění textům potřeba čtyř činností užívaných při čtení; vyhledávání informací, vyvozování závěrů, posuzování textu a interpretace. Poslední z aspektů - *čtenářské chování a postoje* - je zjišťován pěti typy dotazníků, které vyplňují žáci, rodiče, učitelé, ředitelé škol a národní koordinátor šetření PIRLS. Prostřednictvím těchto dotazníků je mapováno širší prostředí, mající vliv na čtenářskou gramotnost žáků, jejich čtenářské návyky a postoje ke čtení. Dále jsou zjišťovány obsahy, využívané metody, materiály či časová dotace výuky čtení (Janotová, Šafránková, 2013).

Rovněž lze zmínit výzkumná šetření PISA, prováděná Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která podrobují žáky 9. ročníků povinné školní docházky testování v oblasti čtenářské gramotnosti v cyklech devítiletých. Ačkoli je prokázáno, že získané čtenářské dovednosti jsou nutností pro následující úspěšné sekundární vzdělávání, klade výzkum důraz i na schopnosti, potřebné při vstupu na trh práce a pro celkové uplatnění jedince v životě. Je tedy nezbytné, aby byl jedinec schopen zajistit si přístup k rozličným zdrojům informací, těmto informacím porozumět a zvládl je kriticky posoudit. Oproti roku 2000 tak bylo v roce 2009, kdy byla naposledy hlavní oblastí čtenářská gramotnost, nově zařazeno porozumění elektronickým zdrojům, jelikož s vyvíjející se společností se jedinec s těmito zdroji setkává stále častěji. I nadále byl velký důraz kladen na užití metakognice a čtenářské angažovanosti. Z výsledků z roku 2009 vyplývá, že úroveň čtenářské gramotnosti v naší zemi nadále klesá a žáci častěji uvádí, že čtou neradi a škola je nudí. Čtenářské kompetence českých žáků jsou v mezinárodním srovnání podprůměrné, celých 23 % z nich dosahuje nejnižší škály čtenářské gramotnosti, což ve svých důsledcích může vést k obtížnému pracovnímu uplatnění a participaci v životě společnosti (Basl, Palečková, Tomášek, 2010).

Otázkou tedy je, co stojí za zhoršující se tendencí čtenářské gramotnosti českých žáků? V čem spočívá nechuť ke čtení některých jedinců? Pramení z aktuální situace, kdy jsme zahlceni informacemi a podněty z jiných technologií, špatné výchovy či snad ze špatných didaktických postupů v počátcích čtení, na základě kterého jedincům čtení nejde?

Samotná výuka čtení je ovlivňována různými faktory. Jedním z nich je určitá úroveň zralosti centrálního nervového systému. Ta se projevuje schopností soustředit a koncentrovat svou pozornost při různých činnostech, odolností vůči fyzické či psychické zátěži a s ní spojenou emoční stabilitou. V souvislosti s vyspělostí CNS je důležité vzpomenout i percepčně kognitivní zralost – v oblasti čtení pak především zrakové a sluchové vnímání. Nevyzrálost CNS může být jednou z příčin školních neúspěchů dítěte (Tomášková, 2015).

Dalším podstatným faktorem, jenž ovlivňuje počátky čtení a psaní je již zmiňované prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. V předchozích kapitolách jsme zmínili důležitost vytvoření čtenářsky podnětného prostředí už v raném dětství. Skutečnost, že někteří rodiče z různých důvodů nemohou vytvořit takto podnětné prostředí pro dítě a celková úroveň čtenářské gramotnosti v této rodině je nízká, má za následek značné rozdíly mezi žáky při nástupu do školy. Vyrovnání těchto rozdílů prostřednictvím rozvoje čtenářské gramotnosti se tak stalo jedním z cílů vzdělávání, a mělo by žákům poskytovat rovné příležitosti pro jejich další uplatnění (Navrátilová, 2015).

V neposlední řadě jsou to genetické předpoklady jedince. Ačkoli má dědičnost vliv na čtení, není snadné rozlišit tyto vlivy od vlivů prostředí a tak přímý podíl dědičnosti na dovednosti čtení zatím zkoumat nelze. Vědecké výzkumy již však prokázaly existenci spojitosti mezi čtením a chromozomy č. 2, 6, 15 a 18 a je nadále předpokládáno, že v budoucnosti budou vyvinuty metody, jež by případné chromozomální aberace dokázaly modifikovat a odstraňovat tím problémy ve čtení (Jošt, 2011).

V rámci čtenářské gramotnosti lze z didaktického hlediska vyčlenit nejvýznamnější období, kterým je období počáteční čtenářské gramotnosti. Toto období zahrnuje první, popřípadě i druhý ročník základní školy a je spojováno s rozvojem čtení, psaní, aktivního naslouchání a vyjadřování jedince. Pro naši práci je příhodné zaměřit se v tomto období na ještě užší oblast počáteční čtenářské gramotnosti, jakou je počáteční čtení. Termín počáteční čtení (či prvopočáteční čtení) je užíván v souvislosti se základy rozvoje čtení a především pak čtení s porozuměním, přičemž toto porozumění hraje velkou roli v celém gramotnostním pojetí čtení, jež dále zdůrazňuje jeho smysluplnost a využitelnost v běžném životě (Wildová, 2005).

Tomášková (2015) ve své knize zmiňuje pravděpodobnost, že se dovednosti čtení naučí téměř každý jedinec. To za předpokladu respektování jeho individuálních potřeb, využití podpůrných opatření a volby správné metody výuky čtení.



### 2.2.1 Metody výuky počátečního čtení

Ohlédneme-li se do minulosti, otevírá se nám široké spektrum metod výuky počátečního čtení. Nacházíme jak metody, jež vycházejí z písemné podoby jazyka, tak jiné vycházející z podoby ústní. Při některých je výuka čtení a psaní prováděna souběžně, jindy je čtení osvojováno prostřednictvím psaní, a nebývá výjimkou ani zařazení počátků psaní až po správném osvojení si čtení. V rámci historického pohledu na výuku čtení lze metody rozdělit do dvou skupin na metody analytické a metody syntetické (Wildová, 2005).

**Syntetické metody ve výuce čtení** – jsou založeny na nejmenších jednotkách písemného a řečového projevu – písmeno, hláska – které postupným skládáním utvářejí celky. Obecně dříve panovala představa, že pochopení souvislostí a obsahu čteného dosáhnou žáci až po důkladném zvládnutí techniky čtení. Syntetické metody tak dbaly na dodržování stanovených metodických postupů, na základě kterých se žáci naučili číst a až posléze docházelo ke čtení s porozuměním. Tento postup vychází z teoretických přístupů, nyní označovaných termínem „bottom-up“ model, kdy se k významu větších významových jednotek dospívá skrze dílčí elementy (Wildová, 2005; Fasnerová, 2012).

- **metoda písmenková** – Tato nejstarší metoda čtení je založena na nedělitelných jednotkách psané formy jazyka - jednotlivých písmenech, která jsou pojmenovávána (hláska s přídatným zvukem). Po zvládnutí pojmenování všech písmen abecedy žáci tímto způsobem četli slabiky i slova (př. byl: bé-ypsilon-el, mech: em-é-cé-há), přičemž se částečně vytrácelo logické opodstatnění a porozumění čtenému (Fasnerová, 2012).
- **metoda hláskovací** – Jako u předchozí metody je vycházeno z písmene, přičemž písmeno již není pojmenováváno [em], ale vyslovuje se samostatná hláska [m]. Nejprve jsou žáci seznámeni se všemi samohláskami, poté si osvojují souhlásky. Jednotlivé hlásky byly dále spojovány ve slabiky a ty následně do slov (př. m-a = ma, l-ý = lý = malý) (Santlerová, 1995).
- **metoda skriptologická** – Po sluchovém rozkladu věty na slova, slov na slabiky a slabik na hlásky následovalo šestitýdenní období kreslení a cvičení ruky pro psaní. Principem této metody je čtení psaním, kdy učitel psal písmeno na tabuli a žáci jej na tabulkách obtahovali a zapisovali, čímž si jej memorovali. Docházelo tak k synchronizaci výuky čtení a psaní. Na základě syntézy se hlásky následně skládaly ve slabiky a ty dále ve slova (Fasnerová, 2012; Wildová, 2005).

- **metoda mnemotechnicko-skriptologická** – Slovo, písmeno a náslovná hláska byly při této metodě vyvozovány z náповědných obrázků ve slabikářích. Písmeno bylo kresebně tvarováno z určitého předmětu, začínajícího na danou hlásku. Například svazek cibulí stočený do tvaru písmene C, tak napovídal písmeno C, náslovnou hlásku [c] a slovo cibule (Santlerová, 1995).
- **metoda normálních slabik** – Tato česká metoda čtení vznikla jako řešení problému spojování jednotlivých hlásek ve slabiky. Je založena na „čtení“ náповědných obrázků z tabule, vedle nichž jsou hůlkovým písmem zapsány slabiky, na které slova označující obrázky začínají. Vyslovená slova žáci rozkládali na slabiky, přičemž si spojili zvukovou a grafickou podobu první slabiky, a dále je rozkládali na hlásky, čímž si osvojili písmena. Následná syntéza hlásek ve slabiky tak byla jednodušší (Křivánek a Wildová, 1998).
- **metoda fonomimická** – Vyvozování hlásek a písmen tkví v samostatných hláskách lidské řeči a citoslovcích. Nejčastěji se setkáváme se zvuky, jež vydávají zvířata – hláska S je exponována dle syčení hada (a doprovázena obrázkem hada stočeného do tvaru písmene S), Č pak jako volání na kočku. Tyto zvuky jsou nadále užívány i při výuce slabik: bé – ovce, ko-ko – slepice (Fasnerová, 2012).
- **metoda fonetická** – Je založena na pozorování postavení mluvidel učitele a jeho napodobení. Učitel několikrát exponuje hlásku, ukáže ji na obrázcích hláskovacích tabulek a žáci ji opakují. Důkladná výslovnost tak byla přípravou na samotné čtení (Santlerová, 1995).
- **metoda Petrákova** – Jindy též metoda postupného a kontrolního průvodního čtení postupuje od psaní malých tiskacích písmen k velkým a později psacím písmenům. Čtení slova probíhá postupně: k, k - o = ko, ko - v = kov, kov - á = ková, ková - ř = kovář (Santlerová, 1995).
- **metoda (slabiková) souhlásková** – Na rozdíl od většiny metod, při kterých se k jedné souhlásce připojují do slabik všechny samohlásky, je v této metodě k jedné samohlásce připojováno mnoho souhlásek (ba, ca, ča, da, d'a). Na tomto principu jedné samohlásky jsou následně čteny celé věty: např. Jana má kaťata. (Fasnerová, 2012).
- **metoda genetická** – Je poslední ze syntetických metod, jež ve výuce čtení postupuje od písmen, která jsou následnou syntézou skládána do slov bez užití slabiky. Jelikož

se jedná o metodu, již je věnována tato práce, její podrobnější rozbor je uveden v kapitole č. 5.

**Analytické metody ve výuce čtení** – jsou založeny na rozpoznávání grafických a mluvních celků, tedy slov v mluvené a písemné podobě, které jsou později rozkládány na jednotlivé části, ze kterých jsou tyto celky utvořeny. Jejich vznik a rozšiřování jsou spojovány s tehdejší kritikou metod syntetických, jež se týkala pozdějšího porozumění čtenému. U metod analytických je od počátku kladen důraz na práci s významem slov a jejich porozumění. Jedná se tedy o tzv. „top-down“ model, který spočívá prvotně v pochopení významu celku a až poté dospívá k rozpoznání elementů. Využívání těchto metod bylo do praxe uvedeno v počátku 19. století (Wildová, 2005).

- **metoda Jacototova** – Učitel žákům napíše a přečte větu. Žáci jej poté napodobují a opakují tak dlouho, až dokáží poznat slova z paměti. Tato slova jsou později rozkládána na slabiky a jednotlivé slabiky na hlásky. Následně při psaní dochází k syntéze od jednotlivých písmen přes slabiky ke slovům. Sám autor J. J. Jacotot tak tuto metodu považoval za analyticko-syntetickou (Wildová, 2005).
- **metoda normálních slov (Vogelova metoda)** – Jedná se o upravenou verzi předchozí metody s rozdílem, že namísto z věty se vychází z 98 normálních slov, tedy podstatných jmen jakožto nositelů významu, která zahrnovala písmena celé abecedy. Význam slova je kreslen a slovo za přítomnosti sluchové i zrakové analýzy rozebíráno na písmena, ze kterých jsou nadále složena slova nová. Českým čtenářům metodu uzpůsobil G. A. Lindner za použití 21 normálních slov (Santlerová, 1995).
- **metoda globální** – Tato metoda, zpočátku užívána pro výuku mentálně postižených či předškolních dětí, je založena na gestalt psychologii, v důsledku čeho jsou písmena, jakožto prvky, podřízena celkům - větám, slovům. K rozkladu těchto celků na jednotlivá písmena dochází spontánně až na základě potřeby žáků. Hlavním propagátorem globální metody na našem území se od roku 1928 stal Václav Příhoda, který metodu rozdělil do 5 fází: období přípravné, využívané pro rozvoj řečových schopností, smyslového vnímání, paměti a pozornosti, na které navazovalo období pamětné, v němž si žáci bez znalosti jednotlivých písmen zapamatovali desítky až stovky slov jako optické celky. V období analýzy se dospívá k rozpoznávání hlásek a částí slov (předpony, přípony, koncovky) a seznámení se s malými a velkými písmeny abecedy. Poté nastává období syntézy, kdy jsou z osvojených písmen skládána slova

nová a žáci se je učí číst. Celý proces výuky čtení je zakončen obdobím zdokonalování čtení, ve kterém se skrze zajímavé texty upevňuje a zdokonaluje proces čtení (Wildová, 2005; Fasnerová, 2012).

**Analyticko-syntetická metoda** využívá při čtení analýzy i syntézy, jak je patrné z názvu. V některých zdrojích je též nazývána metodou slabikotvornou, protože ve fázi analýzy jsou slova rozkládána na slabiky a slabiky na hlásky, které jsou následně v rámci syntézy nejprve opět skládány do slabik a ty teprve do slov. První etapou při výuce čtení je etapa jazykové přípravy, kdy je kladen důraz na komunikativní kompetenci, tedy správnou artikulaci a srozumitelnost projevu žáků, která je rozvíjena formou her a různých cvičení. Poté se žáci postupně seznamují se samohláskami a souhláskami s nimiž dále cvičí nejprve akusticko-kinestetickou a poté optickou analýzu a syntézu na úrovni slabik. Ve druhé etapě se postupuje od nácviku otevřených slabik, přes slabiky zavřené na konci slov, ke slabikám trojpísmenným a se dvěma souhláskami uprostřed. Na závěr je zařazen nácvik slabikotvorného r a l a slov se slabikami dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, di, ti, ni. Po tomto nácviku již přechází do etapy plynulého čtení slov, kdy je technika čtení automatizována a dochází k plynulému čtení s porozuměním (Santlerová, 1995).

### 2.2.2 Výběr metody výuky počátečního čtení

*„Jak dlouho si ještě můžeme dovolit připravovat dnešní děti ve včerejších školách s předvčerejšími metodami na zítřejší problémy?“*

*Karel Rýdl*

Mezi zastánci zmíněných syntetických a analytických metod vznikaly v rámci jejich koexistence časté spory. Pedagogové a příznivci jedné skupiny metod často kritizovali metody druhé skupiny a najít tak optimální metodu nebylo možné. Možným definitivním vyřešením těchto sporů se zdál být tzv. typologický přístup, jehož východiskem byla individualizace a diferenciací při výuce počátečního čtení. Zdeněk Křivánek připouští možnou klasifikaci žáků dle toho, jakým typem metody je u jedince možné osvojit si čtení úspěšněji na typ analytický, typ syntetický a typ analyticko-syntetický. Na základě předchozí diagnostiky by byla žákům nabídnuta odpovídající metoda (či její modifikace) a výuka byla soustředěna na rozvoj tohoto typu s přihlédnutím k jeho individuálním potřebám. Je třeba zmínit, že až na ojedinělé experimenty, nebyl na našem území tento přístup uveden v praxi. (Wildová, 2005).

Rok 1951 se stal v této oblasti významným mezníkem – v rámci tzv. období jednotné školy se tehdy jedinou možnou metodou výuky čtení stala metoda analyticko-syntetická. Dalo by se říci, že tímto krokem získala nad ostatními metodami náskok, jelikož v této době vzniklo mnoho učebnic, metodických příruček, slabikářů a dalších pomůcek. Možná právě z tohoto důvodu dodnes přetrvává jako nejvyužívanější metoda výuky čtení a to i přes skutečnost, že po roce 1989 s rozšiřující se demokratizací a humanizací přišla větší svoboda pedagogů a opět je tak možná volba mezi více metodami (Kocurová a kol., 2012).

V současnosti je tedy možné zvolit mezi následujícími čtyřmi metodami. Jelikož podstata prvních dvou byla popsána výše a poslední dvě metody výuky čtení jsou nadále předmětem zájmu této práce (jejich podrobnější analýzou se zabývají kapitoly 4 a 5), jsou zde uvedeny především jejich kontexty.

**Globální metoda** byla rozvíjena především v amerických školách od poloviny 19. století. Své výhody má tedy především v cizích jazycích - např. v angličtině se dítě naučí slovo cat (kočka), a poté je schopné ho rozpoznat a přečíst ve všech větách. Oproti tomu jsou v českém jazyce podstatná jména ohebná, tudíž by se žáci museli s každou změnou přípony učit slovo znovu a paměť by tak byla mnohonásobně vícekrát zatěžována (Kožíšek, 1929). Příhoda však argumentoval tím, že hlavním činitelem při čtení je smysl a myšlenka, pomocí kterých jsou žáci schopni jiný tvar slova rozpoznat a doplnit jej na základě svých řečových zkušeností (Böhmová in Wildová, 2002). V dnešní době je tato metoda využívána především v alternativním školství, malotřídních školách a ve výuce osob s mentálním postižením a poruchou autistického spektra.

**Analyticko-syntetická metoda** může být považována za nejrozšířenější metodu s nejdelší dobou užívání na našem území. Pod tehdejším názvem hlásková ji v první polovině 19. století vytvořil J. V. Svoboda (Santlerová, 1995). V postupu ve spisu Orbis pictus Jana Amose Komenského se hlásky k písmenům vyvozovaly pomocí napodobení zvuků zvířat – odtud patrně pochází název slabikáře Živá abeceda, jenž vznikl pro potřeby této metody (Wildová, 2005). Stále častěji se však můžeme setkat s kritikou této metody, jež je spojena s nepřirozeností slabik, kdy jejich důsledné dodržování vede při čtení k tzv. skandování (Kocurová a kol., 2012).

**Genetická metoda** rovněž není nově vzniklou metodou ve výuce čtení. Tato hlásková metoda, kterou vypracoval Josef Kožíšek, byla užívána od počátku 20. století. Lze zde zmínit podobnost s metodou hláskovací, propagovanou Amandem Schindlerem již v roce 1773, která

užívala stejného postupu s rozdílem užití slabiky. Po rozpoznání hlásek tak následovalo jejich spojení ve slabiku a následné složení těchto slabik ve slovo (Santlerová, 1995). Můžeme se tak domnívat, že Kožíšek vycházel z poznatků o této metodě. V dnešní době je však genetická metoda spojována se jménem Jarmily Wagnerové.

**Sfumato** neboli Splývavé čtení je nejmladší metodu výuky čtení, kterou lze v naší zemi vyučovat. Některými autory je považována za tzv. alternativní metodu, ačkoli se již jedná o rovnocennou metodu ve výuce čtení, akreditovanou MŠMT. Wagnerová (in Kocurová a kol., 2012) však podotýká, že se nejedná o metodu zcela novou, nýbrž o modifikovanou metodu analyticko-syntetickou zvukovou, již by příslušel spíše přívlastek zpívaná. V rámci historického kontextu tak můžeme upozornit i na podobnost s hláskovou metodou Heinricha Stephani z přelomu 18. a 19. století. Stephani srovnával vztah hudba – tón se vztahem řeč - písmeno, z čehož usoudil, že stejně jako v hudbě zápis not určuje následnost tónů, zápis písmen určuje pořadí výslovnosti hlásek. Wildová (2005, s. 47) ve své knize nastínila postup při hláskové metodě následovně: „*Nácvik „splývání“ zvuků (syntézy hlásek do slabik) graficky označil takto: t \_\_\_\_\_ a, t \_\_\_\_\_ a, t \_\_\_\_\_ a, ta. Učitel písmeno pro samohlásku zakryl a žáci měli protahovat zvuk předchozí souhlásky tak dlouho, dokud učitel neodkryl písmeno samohlásky.*“

Ani v současné době se však nemůžeme spolehnout na volbu jedné univerzální metody, jež by vyhovovala všem žákům i učitelům a odpovídala požadavkům a pravidlům daného jazyka. Již v roce 1929 zmiňuje Josef Kožíšek fakt, že metody čtení nelze přejímat napříč národy na základě prosté nápodoby a bez zřetele na charakter jazyka a písma (Kožíšek, 1929). Rovněž výběr metody nespočívá pouze ve vybrání správné čtecí techniky. Metodika jakožto celek totiž neslouží pouze k nácviku bezchybného, plynulého, správně intonovaného čtení s porozuměním, ale rovněž buduje vztah dítěte ke čtení a obecně vzdělávání a to na základě správné motivace (Navrátilová, 2015). To dokazuje, že jistým a velmi podstatným faktorem je sám pedagog, jenž sehrává ve výuce počátečního čtení velkou roli. Dle Böhmové (in Wildová, 2002) by se metoda neměla stávat dogmatem, jež učitel slepě dodržuje, jelikož by tato skutečnost mohla vést ke snížení jeho tvořivosti, což by v důsledku mohlo negativně ovlivnit motivaci žáků. Metody by tak měly ve výuce sloužit jako návody či pomůcky, které učitel obohacuje. Výběr metody by měl být zároveň učiněn na základě individuality každého žáka, což při podmínkách dnešního školství není úplně možné. Řešením tedy může být určité přizpůsobení metody aktuálním potřebám a v případě setrvávajícího selhávání ve čtení ji dokonce vyměnit za jinou dostupnou metodu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

## 2.3 Funkční gramotnost

*„Lidé nevědí, co času a námahy to dá naučit se číst. Potřeboval jsem k tomu na osmdesát let a nemohu říci, že bych byl u konce.“*

*J. W. Goethe*

Termín funkční gramotnost byl poprvé užít roku 1956 W. A. Grayem. Jedná se o schopnost zpracovat informace z tištěného nebo psaného materiálu a jejich následné využití pro praktické řešení problému či životní situace (Wildová, 2005). Ve společnosti se však setkáváme s jedinci, u kterých tato funkční gramotnost nebyla patřičně rozvinuta. V souvislosti s tímto jevem lze mluvit o reverzním pojmu - tzv. funkční negramotnosti (Kocurová a kol., 2012). Jedním ze zjištěných výsledků šetření IALS (Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých) je skutečnost, že jedinci, u kterých je zjištěná úroveň funkční gramotnosti nízká, si tento problém často ani neuvědomují, neboť si v průběhu života vytvořili jisté strategie, jež jim napomáhají k dosažení svého cíle a při nichž není zapotřebí plně rozvinutých dovedností čtení a psaní (Rabušicová, 2002).

Funkční gramotnost se tedy stává gramotnostním cílem, ke kterému jedinec směřuje. Tato cesta je tvořena zejména celoživotním vzděláváním, avšak své počátky má již v raném dětství a především pak v osvojování si dovedností čtení. Jelikož však tento proces neprobíhá u všech jedinců zcela hladce, je následující kapitola věnována právě obtížím při osvojování si této dovednosti.

### 3 Obtíže při osvojování čtení a psaní

Přes všechny již zmíněné snahy o rozvoj gramotnosti se setkáváme s dětmi, které při čtení (příp. i psaní) vykazují jisté obtíže, přestože jejich inteligence není nikterak snížena - ba naopak, v mnohých případech je jejich intelekt nadprůměrný. V rámci čtení je tak nejčastěji zmiňována jedna ze specifických poruch učení – vývojová dyslexie. Jedná se o poruchu čtení neurobiologického původu, při které je narušena technika, rychlost, správnost a porozumění čtenému. Pro čtení dyslektických žáků je tedy charakteristické pomalé tempo, spojené s případným odhadováním konců slov a jejich opakovaným čtením v důsledku neporozumění. Diagnostika této specifické poruchy učení však zahrnuje zkoušku hlasitého čtení, tudíž se jedná o období, kdy má žák do jisté míry základy čtení již osvojeny (Matějček, 1995; Zelinková, 2008). Pro naši práci, jež je zaměřena na počátky čtenářství, je příhodnější věnovat pozornost obtížím, jež se manifestují mnohem dříve, tedy v předškolním věku či právě v těchto počátcích osvojování si čtení.

#### 3.1 Deficity dílčích funkcí

V důsledku objevení nových vyšetřovacích metod a rozvoje neuropsychologie a fyziologie mozku vyvstaly nové poznatky v oboru vývojové psychologie a fyziologie smyslových orgánů. Počátkem 70. let minulého století, kdy se dyslexie na základě výzkumů začala jevit jako fenomén nestálých a nejednotných příčin a projevů, se objevuje přístup ke specifickým poruchám učení z hlediska dílčích funkcí a jejich deficitů (Pokorná in Kucharská, 1998). Dle Sindelarové (2013, s. 8) se jedná o „*základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.*“ Tyto jednotlivé schopnosti se vyvíjejí v konsekvenci zrání centrální nervové soustavy, souběžně s celkovým psychomotorickým vývojem dítěte a bezesporu podmiňují úspěšné osvojování školních dovedností (Navrátilová, 2015).

Za vytvořením jednotného teoretického konceptu deficitů dílčích funkcí stojí německý psycholog J. Graichen, jenž vycházel z koncepce funkčního mozkového orgánu A. R. Luriji, jakožto komplexního systému, jehož správné fungování je závislé na propojení příslušných oblastí mozku. Každá funkce je tedy součástí systému a její nedostatečné vyvinutí či selhání se na základě těchto propojení odráží jako deficit celého tohoto systému (Pokorná, 2010).



Pokud se u jedince projevují problémy při osvojování si čtení a psaní, je nasnadě příčiny hledat v samotných základech těchto schopností. Náprava by proto měla probíhat zvnitřku, tedy od příčin obtíží, ale zároveň by měla být zaměřena na celý systém (Pokorná in Kucharská, 1998). Od počátku se tak pracuje s příčinami obtíží, které jsou postupně napravovány pomocí souborů cvičení zaměřených na práci základních funkcí mozku (Scharingerová, 1999). Metodiky nápravy deficitů dílčích funkcí byly vypracovány několika zahraničními odborníky, které byly následně přejímány. Pokorná (in Kucharská, 1998) uvádí, že v České republice je vycházeno především z nápravné metodiky psycholožky a psychoterapeutky B. Sindelarové.

Ačkoli jsme již vysvětlili, že dílčí funkce ovlivňují proces učení celostně, uvádíme pět oblastí dílčích funkcí (viz Scharingerová, 1999) a jejich deficity, mající vliv na čtení a psaní. V rámci každé oblasti je dále shrnut její možný rozvoj a vybraná cvičení, která jsou běžně užívána při reedukaci.

### **Oblast zraková**

Jedná se o schopnost rozlišit základní optickou figuru a pozadí, tedy zaměření své pozornosti na detail či celek, dále pak schopnost zrakové diferenciaci, kdy je jedinec schopen rozlišovat různé tvary a určit jejich shodné a rozdílné prvky, a zrakovou paměť, díky které je schopen uchovávat vizuální podněty (Navrátilová, 2015).

Oslabení v této oblasti lze považovat za nejvyskytovanější a zároveň nejvíce omezující, jelikož jedinec i přes soustředěné pozorování není schopen rozlišit jednotlivé grafické elementy, dále je srovnávat a třídit dle různých kritérií (Scharingerová, 1999). Z hlediska čtení se tak jedná o chybné rozlišování tvarově podobných písmen a problémy s vybavením si grafické podoby písmene před jeho zápisem (Sindelarová, 2013). Často dochází k tzv. statickým inverzím, kdy jedinec zaměňuje či nedostatečně rozlišuje písmena mající podobný tvar na základě vertikálního či horizontálního překlopení (b-d, p-q). A dále k inverzím kinetickým, při nichž dochází k přesmykování písmen nebo celých slabik (lokomotiva - lomokotiva) (Felcmanová, Tomaidesová, 2012).

Již od raného dětství je u dětí potřebné rozvíjet vizuální představy, které jsou v tomto období především konkrétního obsahu. Postupně je však vhodné děti skrze různá cvičení seznamovat i se symbolickými / abstraktními prvky, jelikož počátek školní docházky bývá spojen s velkým množstvím abstraktních symbolů, jakými jsou písmo a geometrické tvary (Pokorná, 2010). Ještě před nástupem do školy je u dětí rozvíjeno vnímání barev a tvarů, a

dítě tak na pokyn dokáže ukázat požadovanou barvu či tvar, vyhledat předměty dle určeného kritéria a pojmenovat základní barvy a některé jejich odstíny. Pro nácvik zrakové analýzy a syntézy je dále vhodné zařadit aktivity založené na skládání nebo dokreslování obrázků. Procvičování diferenciací figury a pozadí se uplatňuje při vyhledávání známých předmětů na obrázku či tvarů na různém pozadí nebo odlišováním dvou překrývajících se obrazců, jež by dítě mělo rozeznat. Zrakovou paměť, jež je důležitá při osvojování si tvaru písmen, je vhodné upevňovat cvičeními, při kterých dítě poznává viděný obrázek, určuje, který obrázek v řadě chybí, anebo jej umisťuje na místo, kde jej předtím vidělo (Bednářová, Šmardová, 2015). V rámci rozvoje (příp. reedukace) zrakové diferenciací jsou jedinci předkládány dvojice obrázků, na kterých zpočátku rozlišuje, zda jsou shodné či se liší tvarem, a později tvarově stejné obrazce, jež se liší překlopením dle jedné z os. Rozlišování těchto reverzních figur lze rozvíjet i cvičeními, při kterých jsou v řadě hledány tvary odpovídající předloženému vzoru, odlišným označováním těchto figur / písmen a rozpoznáváním, zda se tvary či písmena liší otočením či překlopením (Pokorná, 2010). Velký důraz by měl být kladen i na správný rozvoj očních pohybů. Ty mají při čtení sakadický charakter, přičemž mezi těmito sakádami dochází k fixacím, které by při správném čtení měly být prováděny v optimální pozici slova a postupovat zleva doprava. To zejména v začátcích čtení působí obtíže vedoucí k tzv. refixacím a v případě větších obtíží dochází k pohybům antisakadickým, tedy opačným, které je potřeba napravit např. čtecím okénkem (Jošt, 2011). Pro správný pohyb očí na řádce je vhodné využívat cvičení čítající vyjmenovávání objektů zleva doprava nebo vyhledávání prvního daného objektu ve skupině zleva doprava (Bednářová, Šmardová, 2015).

## **Oblast akustická**

Sluchová oblast zahrnuje akustické rozlišování figury a pozadí, jež se týká zaměření pozornosti na konkrétní sluchový podnět či vnímání těchto podnětů jako celku, akustickou diferenciací, na základě které je možné rozlišit podobnost a rozdílnost podnětů získaných sluchovou percepcí, a dále akustickou paměť, charakteristickou pro ukládání obsahu i formy slyšeného do paměťových struktur (Scharingerová, 1999).

Dílčí oslabení některé z funkcí této oblasti má za následek neschopnost soustředit se na jeden zdroj zvuku, kterým bývá ve školním prostředí především hlas učitele, a následně si zapamatovat obsah či formu slyšeného. S povinnou školní docházkou se dále manifestují problémy v oblasti sluchové analýzy a syntézy, a objevují se záměny znělých a neznělých hlásek a nedostatky v rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek či měkkých a tvrdých hlásek (Navrátilová, 2015). Oslabení fonemické diferenciací rovněž výrazně ovlivňuje

vývoj řeči, v důsledku čeho může docházet k obtížím při vyslovování delších slov a případně vynechávání či záměnám hlásek ve slově (Bednářová, Šmardová, 2015).

Zpočátku je důležité rozvíjet záměrné naslouchání, jež je spojené se zaměřením pozornosti a snadno rozpoznatelné například tím, zda je dítě schopné vyslechnout krátkou pohádku. Na základě naslouchání jedinec rovněž určuje, odkud zvuk přichází, dokáže určit jeho zdroj a později i jeho intenzitu, délku a kvalitu. Pro čtení je velmi podstatná schopnost sluchové diferenciaci, kterou lze procvičovat porovnáváním a rozlišováním zvukově podobných slov, lišících se nejprve jednou hláskou (bota – nota), dále samohláskou (kapr – kopr) či změnou její délky (lyže – líže), znělostí (kosa – koza), měkčením (nemá – němá) a naposledy rozlišováním bezvýznamových slabik (fal – val). Všechna tato cvičení jsou nejprve prováděna s vizuálním podnětem a poté bez zrakové opory (Bednářová, Šmardová, 2015). Neméně podstatnou schopností pro snadné osvojování si čtení je schopnost sluchové analýzy a syntézy, již lze cvičit na úrovni věta – slovo, kdy jedinec určuje pořadí či počet slov ve větě a skládá věty ze slov, dále na úrovni slovo – slabika, ve které rozkládá a skládá slova nebo vytváří slova nová přehozením či záměnou slabik, a naposledy slovo – hláska, kdy poznává hlásku ve slově, určuje její umístění (na začátku, na konci, uprostřed), rozkládá slova na hlásky a jejich záměnou či přesmykovaním tvoří slova nová. Při rozvoji sluchové paměti děti postupují od opakování hlásek, slabik či slov v určitém pořadí k opakování celých vět, jež lze vždy doplnit o další slovo (Felcmanová, Tomaidesová, 2012).

### **Prostorová orientace**

Jedná se o taktilně-kinestetickou oblast, jejíž součástí je hmatový smysl, jenž je nezbytnou součástí rozvoje hrubé a jemné motoriky (grafomotoriky) a motoriky mluvidel, dále tělesné schéma, se kterým úzce souvisí pravolevá orientace a také prostorová orientace, jakožto orientace v prostoru fyzikálním, číselném i myšlenkovém (Scharingerová, 1999).

V důsledku oslabení se vyskytuje ztížená orientace v textu při běžném čtení (směr zleva doprava) nebo při vyhledávání určitých částí v něm (Bednářová, Šmardová, 2015). Problémy jsou zřetelné i v oblasti grafomotoriky, kdy jedinci dělá problém udržení stejné velikosti či tvaru písma a jeho umístění bývá nezřídka mimo řádky (Navrátilová, 2015).

Již v rámci mateřské školy se děti učí vnímat a popisovat prostor, který je obklopuje. Od vertikálních pojmů nahore – dole se postupně dostávají k horizontálním, jakými jsou vpředu – vzadu, a následně k směrovým pojmům vlevo – vpravo, jež jsou pro schopnost čtení nejpodstatnější. Nácvik pravolevé orientace je zprvu prováděn za pomoci vlastního těla a

postupuje od uvědomování si levé strany k pravé (stejně jako následný směr percepce a produkce textu). Je tedy vhodné zpočátku levou ruku nějakým způsobem odlišit např. náramkem, hodinkami či jednoduchou značkou. Nácvik pravolevé orientace je spojován s orientací v prostoru i na ploše, přičemž žáci provádějí úkony, jež jim zadává učitel: „Podívej se nahoru. Dotkni se pravou rukou levého kolena. Polož tužku na levý kraj lavice. Nakresli kruh do levého horního rohu.“ (Felcmanová, Tomaidesová, 2012). Tato cvičení, kdy se žáci učí orientaci na řádku pomocí umisťování písmen na různé tabulky, jsou často do výuky řazena před začátkem samotného psaní. Stejně jako rozvoj jemné motoriky pomocí uvolňovacích cviků (Navrátilová, 2015).

### **Intermodalita**

Pojmem intermodální kódování je myšlena především schopnost vytváření spoju mezi obsahy a vjemy různých smyslových oblastí. Toto propojení je nezbytné například při pojmenování předmětu, kdy mezi vizuálním vjemem viděného dochází ke spojení se slovem, které vnímáme na základě sluchu (Sindelarová, 2013).

Pokud se projeví deficit v této oblasti, pak nejpravděpodobněji při čtení, kdy si žák není schopen spojit viděný grafém (vizuální podnět, jenž zpracovává pravá hemisféra) s jemu odpovídající hláskou (řečový podnět, který zpracovává hemisféra levá), a v reverzní posloupnosti pak při psaní diktátu (Navrátilová, 2015). Pokorná (2010) uvádí, že nedostatečná asociace mezi optickým znakem a jeho verbálním korelátem se může projevovat i obtížemi při rozlišování inverzních tvarů, ačkoli samotné zrakové vnímání je v normě. Problém tedy skutečně nastává až při transformaci těchto vjemů do oblasti řeči.

### **Serialita**

Veškeré dějství kolem nás probíhá v určitých časových, kinestetických a obsahových posloupnostech, jež je třeba správně vnímat a chápat a v důsledku toho plánovat a předvídat další dění (schopnost anticipace) (Scharingerová, 1999).

Jedinci činí potíže zejména zapamatování si řady informací, jakou je například abeceda. Porucha vnímání časového sledu může mít dále vliv na čtení či psaní, kdy se projevují obtíže s přečtením či zapsáním písmen ve slově ve správném pořadí (Pokorná, 2010).

Pro rozvoj této oblasti je vhodné provádět cvičení, založená na opakování řady slyšených slov, seřazení pomíchaných obrázků na základě zapamatování si jejich původního pořadí a orientaci v řadě znaků (před, za, poslední) (Felcmanová, Tomaidesová, 2012).

Jelikož je čtení úzce spjato s řečovými dovednostmi jedince, je pro jeho úspěšné osvojování vhodné zařadit v počátcích školní výuky cvičení vedoucí k vytváření správných návyků techniky mluvené řeči. Máme tím na mysli dechová cvičení, jimiž si žáci upevňují hluboké hrudně-brániční dýchání. Tento typ dýchání snižuje namáhavost dechového a hlasového ústrojí, a tudíž přispívá ke zdravé tvorbě hlasu (Navrátilová, 2015). Pro jeho rozvoj jsou voleny aktivity, při kterých žáci foukají do peříčka či jiného lehkého předmětu (lístek, proužek papíru) nebo nafukují balónek. K prohlubování dechu poslouží například jednoduchá říkanka, kterou se pokouší vyslovit na jeden nádech. Žáci se tak učí hospodařit s dechem, což se poté při čtení projevuje správnou tvorbou přidechů a nedochází ke zlozvykům, jako nadechování uprostřed frází či dýchání ústy. Další okruh cvičení je zaměřen na rozcvičování mluvidel – zejména rtů, dolní čelisti a jazyka. K většině těchto cvičení jsou žáci motivováni napodobováním zvířátek, přičemž dle pokynů rty špulí (kapr), co nejvíce otevírají ústa (lev), stahují rty do dutiny ústní, roztahují koutky co nejširším úsměvem, přezvykují (kráva), rychle vyplazují jazyk (chameleon) či krouží špičkou jazyka kolem rtů (kočka). Tato cvičení vedou ke správné artikulaci, jež je velmi podstatná pro formální stránku řeči. V neposlední řadě je vhodné do výuky zařadit hlasovou výchovu, která slouží k uvědomění si výrazových prostředků řeči, jakými jsou rytmus, intonace, výška, dynamika a barva. Tyto prostředky lze rozvíjet dramatizací projevu, při kterém žáci ze své iniciativy či na pokyn učitele mění hlasitost, výšku, barvu hlasu nebo celkový charakter výpovědi – například ji vypráví jako pohádku, seriózní zprávu, argument při hádce nebo navozují tón vychloubání se. V rámci této hlasové výchovy se rovněž zařazuje nácvik správného rytmu řeči, jenž je prováděn na různých písničkách a říkankách a často bývá spojen s vytleskáváním (Felcmanová, Tomaidesová, 2012).

### 3.2 Didaktogenní poruchy učení

Ačkoli jsou nejčastěji příčiny školních obtíží hledány v dítěti samotném, nemusí být vždy způsobeny jeho genetickými dispozicemi či zmíněnými deficity v dílčích funkcích. Nemusí se však jednat ani o vliv prostředí, ve kterém vyrůstá, nýbrž o obtíže spojené s institucí školy, tedy konkrétně s pedagogem. V tomto případě máme na mysli didaktogenní poruchy učení, které zapříčiňuje „*takové působení vyučujícího na žáka, skupinu žáků či třídu, které ve svých důsledcích vede k psychickému (příp. dalšímu) poškození žáka.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 53). Michalová (in Kucharská 2000, s. 103) dodává, že výukové obtíže „*vznikají jako doprovodný efekt buď špatného přístupu učitele k dítěti, nebo nevhodným výběrem, aplikací a užitím metod ve výuce počátečního čtení, psaní a počítání.*“

Projevy obtíží způsobených těmito vlivy bývají mnohdy snadno zaměnitelné s projevy specifických vývojových poruch učení. Je proto nutné, aby byl žák vyšetřen na odborném pracovišti, jakým je pedagogicko-psychologická poradna. Včasnou diferenciací těchto poruch může započít jejich náprava, která bývá u daktylogenních poruch poměrně rychlá a efektivní.

V souvislosti s výukou čtení tak můžeme tyto patogenní vlivy učitele sledovat například v nerespektování vývojových zvláštností dítěte, kdy si neuvědomuje individualitu v dozrávání jednotlivých percepčních funkcí u žáků. Tato skutečnost často vede ke zkracování období přípravného pro čtení a s ním spojených cvičení k rozvoji dílčích funkcí. Tato cvičení však mají pro následné čtení své opodstatnění, jelikož zdárné osvojování a zapamatování si izolovaných tvarů písmen je založeno na činnosti pravé mozkové hemisféry, která je jimi rozvíjena (Wildová, 2002).

Dalším případem, který uvádí Michalová (in Kucharská, 2000), může být nevhodně zvolená metoda, její nesprávná aplikace či jednostranně zaměřený přístup k výuce. Některé učební materiály například neposkytují dostatečný prostor pro nácvik čtení určitého jevu (písmene, slabiky či jejich spojení). Je proto nutné, aby si tuto skutečnost pedagog uvědomil a doplnil výuku o jiné materiály, vhodné pro nácvik daného učiva.

Nevhodným vlivem na školní výkonnost žáků může být také hodnocení, jelikož je vždy svým způsobem individuální. Je nutné, aby hodnocení vedlo žáky k uvědomění si chyb a snaze o jejich nápravu. To vše za předpokladu, že jsou si žáci i učitel vědomi smysluplnosti ověřování daných znalostí či dovedností. Příkladem tedy může být zařazení klasifikace čtení na čas, jež bývá spojena s nervozitou, která často vede k častějšímu chybování, nepochopení čtenému a celkové demotivaci žáků (Michalová in Kucharská, 2000).

V neposlední řadě pak mohou obtíže vznikat na základě nesympatií, tedy střetu temperamentových charakteristik učitele a žáka nebo negativních vztahů mezi rodinou a školou, jimž je potřeba věnovat dostatečnou pozornost a zavčas je důsledně řešit (tamtéž).

## 4 Metoda Splývavého čtení – Sfumato®

Autorkou celé metodiky je PaedDr. Mária Navrátilová, původním povoláním operetní pěvkyně a pedagog se specializací v oblasti reedukace špatně čtoucích a nezpívajících dětí. Při svém hudebně-dramatickém zaměření se věnovala využití této výchovy na prvním stupni základní školy a dále pak vyvíjení dalších metod – jakou je i Splývavé čtení, jejíž počátky sahají do 70. a 80. let minulého století. Na doporučení psychologa Prof. PhDr. Zdeňka Matějčka, CSc. ověřovala tuto metodu po dobu jedenácti let v organizačních podmínkách soukromého i státního školství. V souvislosti s tímto ověřováním byla metoda propojena s procesem psaní a jeho dalším obohacením o další postupy<sup>2</sup>. Od roku 2005 nese celá metodika název Sfumato®, jenž jí dal autorčin syn Peter Newman na základě podobnosti se způsobem šerosvitové malby Leonarda da Vinci.

Již téměř 30 let se Navrátilová skrze vzdělávací instituci ABC Music® věnuje dalšímu vzdělávání pedagogů – pořádá letní školu, semináře a přednášky, po jejichž absolvování mohou danou metodou vyučovat. V roce 2009 bylo v Praze týmem této vzdělávací instituce vytvořeno vzdělávací centrum, zaměřené na nápravu špatně čtoucích dětí a do budoucna je kladen cíl vybudovat centrum pro vzdělávání učitelů v efektivní pedagogice prvopočáteční gramotnosti na evropské úrovni<sup>3</sup>.

Základ metody tkví v posloupnosti zrak-hlas-sluch (a reverzně) a jejich vzájemné souhře. Čtení touto metodou tak spočívá ve fonologickém uvědomění, jež je u každého jedince individuální a tempo čtení se tak odvíjí od rychlosti zpracování centrální nervovou soustavou. Zpočátku je tak běžné, že se při metodě Splývavého čtení oproti ostatním metodám pracuje až 10x pomaleji. Podstatným faktorem pro čtení je i dostatečná podpora dechového aparátu a dodržování správné fyziologické tvorby hlásek, založené na dlouhé expozici a správné intonaci. A v neposlední řadě správný návyk levoprávého směru očních pohybů, jelikož si jedinec písmena či slova načítá v předstihu jejich hlasové expozice. Cíl tedy spočívá v dokonalém sluchovém a zrakovém rozlišování grafémů a správné tvorbě a výslovnosti fonémů, jež vede k plynulému a bezchybnému čtení v přirozené mluvní tónině.

---

<sup>2</sup> Dostupné z <http://www.sfumato.cz>

<sup>3</sup> Dostupné z <http://www.abcmusic.cz>

## 4.1 Etapy výuky metodou Splývavého čtení Sfumato

Jelikož v současné době není dostupná jiná literatura, zabývající se rozbořem této metody výuky čtení, je tato podkapitola vypracována na základě Metodické příručky Sfumato.

Zpočátku je vhodné uvést dělení hlásek dle charakteru zvuku, se kterým metodika pracuje, tedy na tóny, zvuky a hlásky tlačené. Toto dělení je specifické právě pro danou metodu a odlišuje se od klasického dělení hlásek.

*Tóny* jsou zvuky mající svou stálou a pravidelnou frekvenci, mezi něž se řadí vokály *a, e, i, o, u* a konsonanty *l, m, n, r, ř, v, z, ž*. Expozice těchto hlásek je dlouhá, jedná se o tzv. volání. Aby však došlo ke správnému propojení fonému s grafémem, je nutné hlásku vyvozovat samu o sobě, tedy bez přídavných zvuků, a doprovázet ji výraznou mimikou.

*Zvuky*, mezi něž řadíme hlásky *s, š, f, h, ch* jsou rovněž vyvozovány bez přídavných zvuků a stejně jako u tónů je expozice hlásky dlouhá.

*Tlačené (výbuchové) hlásky* jsou tvořeny bezhlučně – tlačáním. Ve slově jsou tyto hlásky slyšitelné až při hlásce následující. Při samostatném vyslovování hlásky je při expozici využito přídavného zvuku, který by však měl být kratší než vyvozovaná hláska.

### 4.1.1 1. fáze: expozice hlásky, období „OSBUA“

Období OSBUA je obdobím předslabikářovým, tedy přípravou na čtení, a je pojmenováno podle písmen, se kterými se dítě seznamuje jako první v daném pořadí. Toto pořadí není náhodné – písmena jsou seřazena na principu kontrastu, a to z hlediska zraku, dechu, hlasu a sluchu. Jelikož jsou žáci od počátku seznamováni s tvary velkých, malých, tiskacích i psacích písmen zabraňuje se tak v rámci zrakové diferenciaci záměně tvarově podobných písmen, jak by tomu mohlo být v případě, kdy by písmeno A následovalo hned po O (podobnost v psací formě), nebo A a E na základě podobnosti v překlopení malých tiskacích písmen. V souvislosti se sluchovou diferenciací shledává autorka vhodnějším neseznamovat děti s názvy písmen na základě spelování [es], ale přímo se správně artikulovanou dlouze drženou hláskou [s].

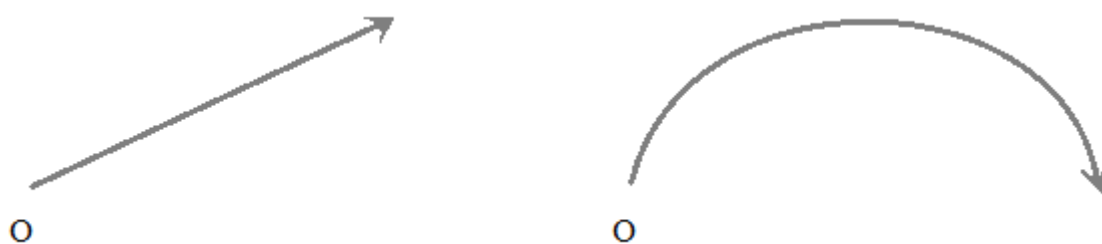
Při expozici hlásky je dbáno na to, aby žák zrakem zprvu delší dobu nahlížel na písmeno, čímž získává čas uvědomit si k tomuto grafému odpovídající foném, který poté hlasem dlouze a fyziologicky správně exponuje (tzv. volá, přičemž je dodržena vlastní mluvní tónina), a sluchem vnímá zvukovou podobu hlásky exponované hlasem, čímž se jí učí.



Velmi podstatné je v rámci organizačních podmínek vyučování pojmání metody Splývavého čtení v rámci celé metodiky Sfumato, v důsledku kterého je k vyvozování písmene využíváno mezipředmětových vztahů, a vede tak k jeho lepšímu upevnění. Nyní uvádíme rozsáhlejší popis postupu při vyvozování prvního písmene, jakým je O a prvky, jež jsou při jeho osvojování využívány v jiných předmětech.

Z hlediska tvorby hlásek se jedná o nejjednodušší vokál, který je v dané metodě řazen do skupiny zvuků a jeho výslovnost je tak přirozeně správná. Zároveň se jedná o písmeno nejprostší tvarem, jenž lze napodobit tvarem úst. Právě z těchto důvodů bylo zvoleno písmenem, jež se děti učí jako první. Co se týče intonace, nejprve při dlouhé expozici hlásky akceleruje hlasová intenzita a děti se tak učí hlasitému čtení (tvoří se tlak na lis břišní, jenž vede k hlasitému volání se silným vnitřním nábojem). Později se zavádí intonace „do obloučku“, jíž lze nejsnáze navodit citoslovцем údivu, kterou se připravuje výslovnost pro syntézu s další hláskou.

Obrázek 1: Intonační vývoj hlásky O



Zdroj: Navrátilová, 2015, s. 48

- pohybový prvek: v rámci tělesné výchovy se náplní hodiny stávají aktivity, které jsou s písmenem O spojeny názvem nebo jeho tvarem – např. obíhání, otáčení či cvičení s obručí. Dále pak utváření velkého ostrova chycením se za ruce nebo uspořádáním Olympiády.
- výtvarný prvek: do hodin výtvarné výchovy jsou zařazeny uvolňovací cviky, které lze zakomponovat do tvorby – např. kreslení oka pomocí oválů a eliptických tvarů. Od švihů se žáci postupně propracují k tahům, jež jsou nadále potřebné pro správnou techniku psaní.
- dramatický prvek: do této oblasti je zařazena především hra – např. hra na ostrov, obchodování na tržišti či pohádky O olympiádě na ostrově, O obrovi a ovčákovi apod.

- hudební prvek: při hudební výchově je dbáno na správné dýchání a s ním spojený rytmus. Jsou voleny písně, začínající písmenem O nebo jinak spojené s tvarem písmene např. Kolo, kolo mlýnské.
- činnostní prvek: tvoření při pracovních činnostech vychází z tvaru písmene O – skládání písmene z víček od PET lahví, vyrábění ostrova nebo jeho modelování atd.

Po správném ukotvení písmene O, přichází na řadu S. Tato hláska z oblasti zvuků je vyvozována z citoslovce hadího syčení. Při jejím tvoření se děti učí hospodařit s dechem a zároveň je svým tvarem, zvukem i způsobem tvoření dostatečně kontrastní k předchozímu O, tudíž lze hlásky snadno odlišit a neplést. B je hláskou výbuchovou, jež pomalu připravuje na tvorbu slabiky a její expozice tak vzniká tlačáním. Následné U je tónem, který z hlediska tvoření kontrastuje s hláskou O a poslední písmeno tohoto období – A je zde voleno jako základ pro tvorbu dvojhlásky

Předpokládá se, že období OSBUA trvá přibližně tři až čtyři měsíce. Po zvládnutí těchto hlásek se pokračuje ve vyvozování hlásek dalších a postupně se začíná přistupovat k prvnímu stupni syntézy.

#### **4.1.2 2. fáze: 1. stupeň syntézy: syntéza dvou hlásek**

V této fázi je často užívaná destička s písmeny, na které probíhá nácvik očních pohybů. Při syntéze je velmi důležité osvojit si správný postup, kdy oko vykonává současně fixační a sákladický pohyb. Oko si periferně načítá další hlásku dopředu, díky čemuž získává více času na analýzu grafému a hlasová expozice následuje až po jeho dokonalém rozlišení. Velkou roli zde hraje úloha pedagoga, který může svou gestikulací napomoci plynulosti hlasového přechodu. Postup je opět založen na kontrastu hlásek, nyní především kvůli dokonalé sluchové analýze. Začíná se tedy syntézou zvuk x tón a postupuje se ke spojení tón – tón. Stále je dbán důraz na prolongaci hlásek, tudíž se hlásky výbuchové, jež výslovnost zkracují, zatím nevyužívají. Syntéza dvou hlásek je založena na pravidlech intonačního vývoje, jenž vychází z intonace lidské řeči a je spjat s ontogenetickým vývojem jedince.

#### **4.1.3 3. fáze: 2. stupeň syntézy: syntéza tří hlásek – princip jednoslabičnosti**

Při spojení tří hlásek se již začíná tvořit čtecí návyk a žáci jsou vedeni ke čtení s porozuměním, přičemž je stále zachován princip jednoslabičnosti. Hlasová expozice je i nadále hlasitá a velmi dlouhá, nejvýrazněji u první a poslední hlásky. U první z důvodu, aby měl čtenář dostatečný čas na zrakové rozlišení následujících grafémů a jejich zpracování

centrální nervovou soustavou. Při poslední hlásce zejména z důvodu cvičení dechu – příprava na nadcházející období, kdy dochází k připojení další hlásky. Celková dlouhá expozice napomáhá ke správné sluchové diferenciaci hlásek, přičemž pořadí těchto hlásek je opět voleno na principu kontrastu. V první části této fáze je tak postupováno v pořadí zvuk x tón x zvuk, poté tón – tón x zvuk a nakonec tón – tón – tón. Současně je pomocí destičky procvičována i záměna písmen – zprvu se zaměňuje písmeno na první, dále na poslední a nakonec na prostřední pozici ve slabice. Ve druhé části probíhá syntéza i s hláskami tlačnými (výbuchovými), přičemž tímto spojením spontánně dochází ke zkracování výslovnosti vokálů. Ačkoli mají žáci individuálně tendenci číst rychleji, při hromadném čtení je tempo uzpůsobeno nejpomalejšímu žáku. Rychlost čtení v této fázi není ukazatelem kvality.

#### **4.1.4 4. fáze: 3. stupeň syntézy: syntéza čtyř hlásek**

I v této fázi se čtení ještě odlišuje od běžného řečového projevu a je dbáno na důkladnou výslovnost. Zpočátku jsou využívány pouze souhlásky a krátké samohlásky. Jelikož je výslovnost krátkých samohlásek stále delší než v běžné řeči, jsou dlouhé samohlásky odlišovány výrazným čtením a pro lepší identifikaci jsou umisťovány na konec slova. V okamžiku, kdy jsou žáci schopni této syntézy s dlouhými vokály, přicházejí na řadu slova s tlačnými hláskami, jež se zpočátku řadí na začátek slova a po jejich správném osvojení jsou žáci schopni čtení slov se dvěma výbuchovými hláskami ve slově. V souvislosti se čtením s porozuměním jsou v této části zahrnuta již jen smysluplná slova. Pedagog tak rozšiřuje slovní zásobu, učí dodržování správného akcentu ve slovech a případně odstraňuje špatné návyky přízvuku na každé slabice (tzv. skandování).

#### **4.1.5 5. fáze: čtení ze slabikáře**

Ve chvíli, kdy se žáci dostanou do fáze čtení ze slabikáře, hraje podstatnou roli opět učitel. Poměr společného čtení vůči individuálnímu by měl být v prvním ročníku 80 : 20. Při společném čtení tak pedagog udává správnou intonaci, tempo a dbá na držení první a třetí hlásky ve slově. Žáci si tak utvoří správné čtecí návyky a po určité době zvládají čtení sami. Postupně se zlepšuje dramatický přednes, zrychluje se tempo čtení a žáci dokáží správně hospodařit s dechem, tudíž se již nesetkáváme s přidechy uprostřed vět.

## 4.2 Výukové materiály

K metodice Sfumato vypracovala Mária Navrátilová s kolektivem autorů sadu výukových materiálů, již vydává vzdělávací instituce ABC Music®. Tyto materiály jsou obohaceny o motivační a dějové ilustrace Leoše Konáše, které jsou kombinovány s fotografiemi, zastupující reálný svět, a maňáskovými postavami, jež zastupují svět pohádek. Stěžejním materiálem je učebnice Živá abeceda aneb Písmenka v říši divů, ke které je dostupná též Příručka pro pedagogy aneb příběhy k Živé abecedě, která obsahuje příběhy k vyvozování jednotlivých písmen. Tato učebnice provází žáky od období OSBUA až po syntézu čtyř hlásek. Spolu s učebnicí žáci postupně využívají 3 díly Pracovního sešitu k Živé abecedě, který je uzpůsoben efektivnímu osvojování všech čtyř tvarů písmen. Šesti sešitům Písanky 1-6 předchází sešit Psaní písmen aneb než vstoupíme do písanky, který obsahuje zvětšené vzory pro všechna písmena abecedy, a žáci se v něm učí správné umístění písmene do řádku<sup>4</sup>. Autorka však připouští, že pro danou metodu není nutné měnit učebnice, pokud jsou pedagogové zvyklí například na Slabikář Jiřího Žáčka či jiné materiály, při kterých lze tuto metodu bez obtíží aplikovat<sup>5</sup>.

Mezi didaktickými pomůckami můžeme zmínit destičky s písmeny, na kterých probíhá nácvik analýzy a syntézy a levoprávé orientace, zejména formou diktátu. Dále pak maňásky, využitelné při interpretaci čteného textu nebo pohádkové karty – dětský mariáš, jimiž je procvičována nejen jemná motorika, ale na základě jejich částečného zakrytí i zraková paměť.

## 4.3 Ověřování teoretických poznatků v praxi

Tato podkapitola byla vypracována na základě poznatků získaných pozorováním, jež bylo uskutečněno v období od září 2016 do března 2017. Pozorování vedlo k ověřování teoretických poznatků o dané metodě, přičemž pozorovanou skupinou byla první třída základní školy v jihočeském kraji.

Jak již jsme zmínili v podkapitole týkající se výběru vhodné metody, tím, kdo řídí a zásadně tak ovlivňuje průběh výuky je sám učitel – v tomto případě paní učitelka. Obzvláště pro metodu Splývavého čtení se jeví osobnost učitele klíčovou. Očekává se, že pedagog vyučující touto metodou bude energický, dokáže žáky nadchnout a zaujmout a jeho pedagogické působení bude jistým způsobem herecký výkon. Ačkoli třídní učitelka námi

---

<sup>4</sup> Dostupné z <http://www.sfumato.cz>

<sup>5</sup> Dostupné z <http://www.abcmusic.cz>

pozorované třídy od prvního setkání nepůsobila jako člověk, jemuž by byla taková exhibice vlastní, mohli jsme i přes její serióznost od první hodiny sledovat náboj a nadšení s jakými k výuce přistupuje a tím žáky motivuje ke cvičením a aktivitám různého druhu. Tyto aktivity byly v hodinách často střídány, čímž byla udržována pozornost žáků a zároveň se projevovala kreativita učitelky na základě přístupu a jejich vedení.

Co se týče materiálů, jež třída využívá, zvolila paní učitelka řadu vydanou vzdělávací institucí ABC Music®, jejímuž popisu byla věnována předchozí podkapitola. V prvních měsících výuky byla z těchto materiálů nejvíce využívána učebnice Živá abeceda, která však sloužila spíše jako obrázkový podklad pro aktivity, jež vedla sama paní učitelka a kterými byla u dětí rozvíjena slovní zásoba, řečové dovednosti a většina již dříve zmíněných dílčích funkcí. Dále byly žákům poskytovány pracovní listy, které obohacovaly výuku o jiný druh aktivit – v počátcích se jednalo především o uvolňovací cviky, později o doplňková cvičení ke čtení ze slabikáře.

K vyvozování nového písmene byla rovněž užívána učebnice Živá abeceda, která vždy pro dané písmeno obsahuje dvojstranu s obrázkem, na kterém jsou zachyceny děje, postavy a předměty, mající s daným písmenem vizuální či akustickou spojitost. Žáci si tento obrázek prohlíželi, zatímco paní učitelka k němu četla související příběh z Příručky pro pedagogy. Poté se vyvinula diskuse o příběhu, kdy se každý z žáků pokusil vymyslet slovo, začínající danou hláskou. Na tuto práci s učebnicí navazovaly další aktivity, jež napomáhaly memorování všech čtyř podob grafému a s nimi spojeného fonému. Na tabuli tak byly zapsány velký a malý tiskací a velký a malý psací tvar osvojovaného písmene, doplněné obrázky předmětů a postavami chlapce a dívky se jmény začínajícími tímto písmenem, aby si žáci od počátku zautomatizovali psaní jmen s velkými písmeny na začátku. Podle charakteru zvuku hlásky tohoto písmene paní učitelka obeznámila žáky s postupem při jeho čtení. V případě písmene O (tón) tak žáci hlásku exponovali jeho voláním tak dlouho, dokud na něj ukazovala, stejně tak tomu bylo při expozici hlásky S (zvuk), avšak při výbuchové hlásce B žáci s pohybem ukazovátka pouze připravovali hlas a hlásku exponovali až s dotekem ukazovátka patřičného písmene. Dále pak v rybníčku, který byl nakreslený na tabuli a obsahoval všelijaké tvary různých písmen, hledali právě osvojované písmeno, které zakroužkovali a vyslovili jeho název nahlas (např. malé psací o), čímž byla kromě spojení zřakové a sluchové podoby písmene rovněž procvičována zřaková diferenciací. Následovala cvičení, zaměřená na rozvíjení sluchové analýzy a syntézy, při kterých žáci určují, na které písmeno slovo začíná či končí nebo oblíbená hra „všechno lítá, co písmenko O má“.

Poté, co se žáci dostatečně seznámili se všemi čtyřmi tvary písmene (např. skrze vystřihování, tvarování, skládání), se jej učili psát. Před psaním paní učitelka vždy připomenula správný úchop pera, poté na tabuli znázornila časté chyby při psaní daného písmene, týkající se především jeho tvaru, směru produkce či umístění na řádku, a poté zapsala jeho správný tvar jako vzor, pod který chodili žáci po jednom toto písmeno zapsat a zopakovat jeho název pro jeho důkladné memorování. Posléze si ještě znovu vyzkoušeli napsat písmeno ve vzduchu a po obtažení vzoru v písance tak zapsali jeho řádek.

V posledních měsících našeho pozorování již většina žáků dokázala číst bez větších obtíží. Jelikož tato dovednost v daném období není ještě plně automatizovaná, nebylo by vhodné provádět čtecí zkoušky či vyvozovat z této fáze čtení závěry. Věnujme proto pozornost příležitostem, které ke čtení žáci dostávali. Od nástupu dítěte do první třídy jsou rodiče obeznámeni s tím, že výuka čtení touto metodou je záležitost především školy a není tak žádoucí do tohoto procesu zasahovat. I přes tuto skutečnost byly při čtení některých žáků zásahy rodičů (nebo jiných rodinných příslušníků) patrné, jelikož tito žáci slova slabikovali nebo hláskovali, což je charakteristické pro metodu analyticko-syntetickou či genetickou. Tato absence domácího čtení však zvyšuje potřebu čtení ve škole. Můžeme potvrdit, že žáci pozorované třídy měli během školní výuky příležitosti ke čtení dostatek. Poměrně velká část hodiny byla věnována čtení připravených písmen, poté slabik a slov a v závěru celých vět z tabule. Čtení probíhalo z velké části hromadně a velmi pomalým tempem, což dávalo příležitost rozpoznat písmena na tabuli či v učebnici i nejpomalejším žákům a zároveň se vlivem vzoru učitele upevňovaly správné čtecí návyky. Po hromadném přečtení slov často následovalo čtení individuální, kdy žáci text četli po jednom, ale stále nahlas, aby mohl učitelka jejich čtení kontrolovat. Při individuálním čtení bylo možné pozorovat, jaké tempo vyhovuje jednotlivým žákům a dále si u některých jedinců povšimnout samovolného přechodu k plynulému čtení bez prolongace jednotlivých hlásek.

#### **4.4 Analýza rozhovoru**

V závěru našeho pozorování byl s paní učitelkou pozorované třídy proveden strukturovaný rozhovor, jehož otázky jsou uvedeny v příloze č. 1. Z daného rozhovoru byl pořízen zvukový záznam, ze kterého byly odpovědi následně analyzovány a zpracovány.

Respondentkou je paní učitelka prvního stupně, jejíž délka pedagogické praxe činí 20 let. Po nástupu na první pedagogické působiště vyučovala čtení metodou analyticko-syntetickou a vyzkoušela i metodu genetickou. Poté, co nastoupila na základní školu

speciální, kde se u žáků setkávala s obtížemi naučit se číst i přes jejich zjevný potenciál, začala hledat metodu, která by jim vyhovovala lépe. Touto metodou se pro ni i pro žáky stala metoda Splývavého čtení metodiky Sfumato. Jak sama sdělila, po absolvování seminářů a letní školy pro pedagogy ji tato metoda doslova pohltila a k dříve využívaným metodám se vrátit nehodlá. Po její předchozí tříleté aplikaci na základní škole speciální ji nyní prvním rokem vyučuje na běžné základní škole, kde je touto metodou vyučována vždy pouze jedna třída v ročníku.

Mezi klady této metody řadí především skutečnost, že metodika propojuje všechny předměty, jež se na prvním stupni vyučují, a tudíž si žáci každé písmenko doslova prožijí, ohmatají, ochutnají a okoukají. V hodinách matematiky tak žáci například počítají, kolik písmen P a S je na řádce, kterých je více, kterých méně nebo určují jejich polohu (nahore x dole, vpravo x vlevo). Jelikož je každému písmeni věnován celý týden, je možné v rámci mezipředmětových vztahů prvky této metody využívat rovněž ve výchovách – tělesné (závodivá hra – třídění všech čtyřech tvarů písmene), pracovní (vytrhávání papíru a lepení do tvaru písmena), hudební (zpívání písniček, začínajících daným písmenem) a výtvarné (dokreslování různých obrázků, začínajících na probírané písmeno) (srov. podkapitola 4.1.1.1). Dále zmiňuje kvalitní zpracování materiálů, jimiž je metoda podpořena, jako barevné pracovní sešity, dětský mariáš či destička s písmeny, bez které by si již výuku nedovedla představit.

Jak jsme mohli předpokládat na základě naprostého uchvácení touto metodou, na otázku, zda se od této metody v některých případech odklání, odpověděla, že nikoli. Spíše se jí nechává inspirovat k dalším aktivitám ve výchovně vzdělávacím procesu. Po dokončení pracovních sešitů si například v podobném duchu vytvořila své pracovní listy k dalším písmenům, jež navazují ze Slabikáře. Výuce dále uzpůsobila vzhled a výzdobu třídy a neustále se věnuje vytváření vizuálních a jiných didaktických pomůcek, jež obohacují výuku.

Problémy vyskytující se při čtení, většinou vyplývají z toho, čím je dítě vybaveno – tedy z úrovně jeho zrakového a sluchového vnímání či vnitřního postoje a motivace. V současné třídě nebyla prozatím žádnému z žáků diagnostikována specifická vývojová porucha čtení, avšak všimá si projevů deficitů v dílčích funkcích, zejména ve zrakové a sluchové oblasti či intermodality. Čtení zde působí obtíže především dvěma žákům, u kterých je patrná nedostatečná koncentrace pozornosti, celkový nezájem o výuku, časté chybění vyučovacích pomůcek a nedostatečná příprava do školy, pramenící ze špatného rodinného zázemí. V závěru rozhovoru respondentka přiznala, že se těmto žákům věnuje i mimo vyučování a

snaží se tyto nedostatky vyrovnat skrze doučování. Oproti těmto žákům se ve třídě nachází jeden žák, který si čtení osvojil již před nástupem do školy. Dotazovaná však uvádí, že se díky pestré škále činností, které tato metoda nabízí, tento žák od počátku nenudil a s chutí se v hodinách zapojoval do všech prováděných aktivit.

Ačkoli žáci v závěru našeho pozorování (březen 2017) neměli ještě osvojena všechna písmena, na základě společné návštěvy knihovny si začínali půjčovat knihy a věnovat se tak četbě i doma. Na třídní schůzce tak byli rodiče poučeni o tom, jak s žáky doma při čtení postupovat, a tedy o nevhodnosti opravování uprostřed slova či znovupřečtení koncovky, jež by mohlo čtení narušovat a případně vést ke slabikování. Namísto toho by měli žáci být případně vyzváni k zopakování slova či celé věty, a ve všech případech být ve čtenářství rodiči podporováni.



## 5 Genetická metoda

Jedná se o metodu, nazývanou také Kožíškova či nepřesně metodou zapisovací, jejímž autorem je básník, pedagog a elementarista Josef Kožíšek. Jeho poetická čítanka Poupata pro první třídy městských škol (příp. Studánka pro školy venkovské), jež vyšla již v roce 1913 a odbočovala od tehdejších stereotypů v elementárním čtení, je dodnes využívána jako vzor při vytváření slabikářů. Vznikla totiž na základě pečlivého pozorování dětí, jejich myšlení a vnímání, a uvědomění si způsobu jejich slovního vyjadřování. Jelikož předtím, než můžeme nějaký text číst, jej musel někdo (nebo my sami) zapsat a tedy graficky zaznamenat své myšlenky, tak i autor této metody ve svých didaktických postupech vycházel z posloupnosti myšlenka – zápis – čtení. Kožíškovi žáci byli na hláskové čtení připravováni čtením průpravným, tedy skrze jednoduchý záznam myšlenek jim dobře známých (životní zkušenost, vzpomínka, hra) a to pomocí písmenových zkratk jmen a k nim připojených kreseb. Vložení myšlenky do tohoto záznamu a jejich následná reprodukce tak iniciuje právě čtení s porozuměním a současně buduje vztah a motivaci žáků ke čtení. Zároveň se děti již v této fázi učí psát písmena, jakožto znaky pro zápis jmen svých spolužáků. Později se tak při izolaci jednotlivých hlásek a jejich osvojování nově učí pouze hlásku a její expozici, přičemž grafém mají již zažitý (Kožíšek, 1929; Wagnerová in Kocurová a kol., 2012).

Co se týče elementárního písma, zvolil pro svou metodu osvojování si velkých hůlkových písmen abecedy. Po stránce grafické se tato písmena skládají z jednotlivých čar, tedy přímek a kruhového oblouku, které by žákům pro svou jednoduchost neměly působit potíže v oblasti zraku, paměti ani grafomotoriky. Veškeré výhrady proti této volbě byly vyvráceny tvrzením, že elementární písmo je především prostředkem či pomůckou k výuce čtení a nemusí se tak od počátku shodovat s písmem užívaným dospělými, a následným tříletým ověřováním tohoto písma v praxi (Wagnerová in Kocurová a kol., 2012).

V souvislosti s vývojem společnosti a pojetím gramotnosti, jemuž jsme se věnovali v kapitole první, se vyskytla nutnost přepracovat Kožíškovu metodu pro potřeby současné praxe. A tak na základě nových poznatků v oblastech lingvistiky, didaktiky a psychologie metodu do dnešní podoby upravila PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc. Vše začalo projektem, který byl realizován v letech 1995/1996 a týkal se výuky čtení genetickou metodou v prvním ročníku základní školy. Jarmila Wagnerová tehdy vycházela z poznatků o genetické metodě Josefa Kožíška a metodě globální, již propagoval Václav Příhoda (Wagnerová, 1997, Wagnerová in Kocurová a kol., 2012).

Ve spojitosti s vývojem dítěte shledává Fasnerová (2012) tuto metodu výuky čtení pro žáky přirozenou, vezmeme-li v potaz fakt, že se podobným způsobem učí některé děti číst samy ještě před nástupem do školy. Čtení genetickou metodou je založeno na jeho obsahu, tedy na čtení s porozuměním. V důsledku toho se do žádné fáze výuky čtení nezařazuje práce se slabikou, jelikož by tato skutečnost, jak tvrdí Wagnerová (1997), brzdila porozumění.

## **5.1 Etapy výuky čtení genetickou metodou**

V současné době existuje již více dostupných materiálů k výuce danou metodou. Jejich stručný přehled proto uvádíme na dalších stranách této práce. Následující podkapitola byla vypracována na základě publikací Jarmily Wagnerové (1997, 1998), jakožto obnovitelky této metody. Vycházíme tak z Metodické příručky k učebnici Učíme se číst pro první ročník základní školy a příručky Jak naučit číst podle genetické metody.

### **5.1.1 první etapa nácviku: seznámení s velkou tiskací abecedou**

Zpočátku je velký důraz kladen na pozitivní motivaci žáků a budování kladného postoje ke čtení. Učitel si musí být vědom, že čtení a psaní jsou součástí řečových dovedností a jeho cílem je tyto dovednosti u žáků rozvíjet. V první etapě tak rozvíjí slovní zásobu pomocí různých her a do výuky jsou zařazena dechová, hlasová a artikulační cvičení, která jsou důležitá pro správné hospodaření s dechem a dále slouží ke zklidnění a vyšší koncentraci žáků. Správný nácvik čtení je založen na písmenové i hláskové analýze a syntéze. Hlásková syntéza slov je do výuky zařazena v rámci cvičení na rozvoj fonemického sluchu – pedagog tedy klade otázky: Co je to N-O-S? Řekni dohromady L-E-S. Začíná foneticky jednoduchými jednoslabičnými slovy s významem a postupně se propracovává ke složitějším víceslabičným slovům. Autorka si je vědoma skutečnosti, že některým dětem může hlásková syntéza zprvu působit potíže a tudíž je velice důležité věnovat jí dostatek času. Pro správný nácvik analýzy jsou zahrnuta cvičení, kdy žáci říkají hlásky, které slyší na začátku, na konci či uprostřed slova nebo při tzv. hře na psací stroj vytukávají do lavice a současně hlásky vyslovují ve správném pořadí. Mezi žáky bývají v této oblasti značné rozdíly, proto je vhodné zpočátku uzpůsobit tempo těm nejpomalejším a připravit podmínky pro rychlejší postup.

Jedná se o počáteční období, kdy se žáci seznamují se školním prostředím, a tudíž se v této etapě nepracuje pouze s učebnicí. Děti si s písmeny hrají, a na základě této hry si osvojují psaní svého jména velkým tiskacím písmem (písmo stojaté, jednoduché a bez ozdob). Dále se pak seznamují se jmény svých spolužáků, rodičů či sourozenců a je vhodné jména

žáků umístit ve třídě (na lavice, nástěnky), aby děti byly neustále v kontaktu s písmeny velké tiskací abecedy. Formou hry se tak děti postupně seznámí se všemi písmeny, avšak nejedná se o osvojení celé abecedy – k tomu slouží především druhá etapa nácviku. Poslední týden před přechodem do této etapy je orientován na sluchovou a zrakovou diferenciaci krátkých a dlouhých samohlásek, při jejímž procvičování je využíváno analýzy a syntézy.

Koncem prvního týdne, kdy se většina žáků umí podepsat hůlkovým písmem, je možné provést orientační test školní zralosti (např. Kernův-Jiráskův), na základě kterého si učitel práce žáků rozdělí na práce zdařilé, průměrné a podprůměrné, a podle těchto výsledků snáze usoudí, jaké tempo ve výuce bude žákům vyhovovat.

### **5.1.2 druhá etapa nácviku**

Následujících osm týdnů se k výuce váže první polovina pracovní učebnice Učíme se číst a dochází ke kompletnímu osvojení všech písmen velké tiskací abecedy. Jelikož metodické příručky neuvádí striktní pořadí písmen, v jakém by si je měli žáci osvojovat, volí si toto pořadí sám pedagog. I nadále se formou hry procvičuje fonematický sluch a hlásková analýza a syntéza delších (víceslabičných) slov. Poté, co žáci poznají většinu písmen, se stěžejní činností stává čtení a zápis prvních vět či krátkých textů. Pro podporu čtenářské gramotnosti je vhodné propojení fonologického uvědomování se zápisem písmen a slov hůlkovým písmem, jež zároveň slouží jako příprava pro pozdější zápisy písmem psacím (Wagnerová in Kocurová a kol., 2012). Poprvé tedy dochází ke skutečnému čtení vět a krátkých textů a jejich následnému zápisu. Prvním textem, který žáci čtou, je zkrácená pohádka o Honzovi:

„HONZA ZABIL DRAKA.

VZAL SI PRINCEZNU.

STAL SE KRÁLEM.“ (Wagnerová, 1998, s. 28)

Na základě přečtení tohoto textu děti zapisují tvrzení z něj vyplývající: HONZA ZABIL DRAKA nebo HONZA JE KRÁL a probíhá tak ověření skutečnosti, zda žáci text čtou s porozuměním.

Postupně jsou žáci vedeni k upouštění od hláskování a podporování ve čtení globálním. Ve složených slovech tak dokáží znakem rozpoznat slovo, které již znají a jež bývá zpravidla kořenem slova delšího. V tomto případě bývá v učebnici zpočátku kořen slova barevně odlišen a žáci si tak dočítají příponu (např. KRÁL-OVNA).

Učitel by měl žáky podporovat v utváření vlastních strategií pro čtení. Podstatné je, aby si uvědomili, že písmo je ve své podstatě řečí, skrze kterou mohou vyjádřit své myšlení. Postupem času se naučí zpracovávat a zaznamenávat své vlastní myšlenky, skrze které dospívají k tvůrčímu myšlení a psaní. Žáci se tak učí činností - prostřednictvím čtení a psaní (Wagnerová in Kocurová a kol., 2012).

V příručce z roku 1996, tedy v počátcích ověřování metody, Wagnerová zmiňuje, že hůlkové písmo je průpravou ke psaní vázaným písmem (latinkou) a prostředkem ke snadnému vyjádření myšlenky. Tato myšlenka či slovo se může z textu vytrádit, pokud v důsledku přílišného lpění na dokonalém tvaru písmene dochází k pouhému mechanickému psaní. Nevadí tedy, pokud je sklon některých písmen odlišný, za předpokladu, že je písmo stále čitelné.

V této etapě rovněž probíhá nácvik čtení slov obsahujících di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Ačkoli tato metoda čtení nepoužívá pro nácvik čtení slabiku, v tomto případě je pro vysvětlení slabika potřebná, jelikož se užívá při srovnávání slov s di-dy, ti-ty, bě-pě a podobně.

### **5.1.3 třetí etapa nácviku: přechod ke čtení malými tiskacími písmeny**

Poté, co si žáci osvojí čtenářské dovednosti uplatňované na textech psaných velkými písmeny, nastává čas přechodu k písmenům malým. Tento přechod probíhá poměrně rychle a bez obtíží, jelikož s některými malými písmeny tiskací abecedy se děti samy seznámí již v předchozích etapách. Zpravidla se tak stává u písmen, jejichž tvar odpovídá zmenšené podobě již osvojeného velkého grafému, tedy v, o, c, č, s, š, z, ž, nebo je mu velmi podobný i, j, p, y, k. Na základě této skutečnosti se jeví snazším a zábavnějším vyvozovat nová písmena ze slov, jejichž poměrnou většinu tvoří písmena již známá. S přechodem k malým tiskacím písmenům je spojen přechod do druhého dílu pracovní učebnice Už umíme číst. V tomto období žáci sice malá písmena tiskací abecedy nezapisují, ale obvykle se začíná se psaním prvních písmen a slov do písanky písmem psacím. I v oblasti psaní se projevuje transfer a žáci postupují poměrně rychle (Wagnerová in Kocurová a kol., 2012).

V průběhu nácviku čtení je využito tří diagnostických prověrek z pracovní učebnice. Provedení první z nich je doporučeno v polovině listopadu ke zjištění úrovně osvojení velkých písmen tiskací abecedy a základů čtení. Druhá z nich je zařazena na konec prvního pololetí, kdy je cílem ověření kvalitativní a kvantitativní stránka čtení a čtení s porozuměním.

Poslední prověrka se zaměřuje na rychlost čtení, porozumění čtenému a psaný projev psacím písmem.

## 5.2 Výukové materiály

V současnosti jsou výukové materiály pro genetickou metodu vydávány ve čtyřech nakladatelství. Prvním z nich je Pedagogické nakladatelství SPN, které nyní nabízí dvě sady učebnic pro danou metodu. Jednou je již zmíněná řada Učíme se číst, která obsahuje učebnici, pracovní sešit, čítanku a metodickou příručku pro učitele, kterou vypracovala Jarmila Wagnerová. Učebnice je rozdělena na dva díly, přičemž v prvním si děti osvojují velká tiskací písmena za pomoci jim známých, krátkých pohádek a získávají tak základy techniky čtení. Druhý díl již tvoří náročnější texty a ukázky české literatury psané běžnou abecedou. Druhou sadu učebnic tvoří pracovní učebnice čtení a psaní Budu dobře číst a Umím dobře číst autorky Jany Borecké, které jsou rovněž doplněny o metodickou příručku<sup>6</sup>. Dále pak nakladatelství Fraus, jež vydává učebnice Začínáme číst a psát, Už čteme a píšeme sami doplněné i o zvukové CD a Příručku učitele od autorů Černá, Grycová, Havel a sady písanek vázaného a nevázaného písma Sassoon<sup>7</sup>. Nakladatelství Klett nabízí učebnice Lili a Vili ve světě velkých písmen a Lili a Vili ve světě malých písmen autorek Maňourové a Nastoupilové, ke kterým lze užívat čítanku Lili a Vili ve světě říkadel, pohádek a příběhů od Bendové a Pecháčkové. Dále pak pořádá semináře ke genetické metodě, vedené Ditou Nastoupilovou<sup>8</sup>. Posledním nakladatelstvím je Fortuna, jehož učebnice Čtení 1 pro prvňáčky a Čtení 2 pro prvňáčky autorky Miroslavy Čížkové nejsou vysloveně určené pro výuku genetickou metodou, nýbrž pro metodu analyticko-syntetickou bez tvorby slabik. Převážná část prvního dílu je však tvořena velkými tiskacími písmeny, tudíž jsou tyto materiály využitelné i pro genetickou metodu. Dále nabízí pracovní sešity Moje první čtení pro radost a potěšení a Moje druhé čtení pro radost a potěšení autorek Matejové a Rohové<sup>9</sup>.

V neposlední řadě lze zmínit materiály, jež nejsou vydávány nakladatelstvím, nýbrž samotnými učiteli, jako například pracovní sešity První čtení, Písmena na hraní i na čtení a pracovní listy První čtení či Otíkovy pracovní listy, jež byly vypracovány k Otíkově čítance

---

<sup>6</sup> Dostupné z <http://spn.cz>

<sup>7</sup> Dostupné z <https://www.fraus.cz>

<sup>8</sup> Dostupné z <https://www.klett.cz>

<sup>9</sup> Dostupné z <http://fortuna.cz>

Pavla Šruta z roku 1996, a dále písanky, jež je možné objednat ve variantě pro leváky, kdy jsou vzory písmen umístěny na pravé straně, aby s nimi žáci při psaní neztráceli kontakt<sup>10</sup>.

V současné době se trh dále rozšiřuje také o dětskou literaturu tištěnou velkými tiskacími písmeny, tudíž mají čtenáři prvních tříd vyučování metodou genetickou k dispozici široký výběr knih pro domácí čtení. Tato pestrá nabídka pohádek a příběhů tak může dále podporovat motivaci žáků ke čtení.

### **5.3 Ověřování teoretických poznatků v praxi**

Stejně jako tomu bylo v předchozí kapitole, bylo v rozmezí září 2016 až března 2017 v jedné z prvních tříd fakultní základní školy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy uskutečněno ověřování teoretických poznatků na základě pozorování.

Jelikož vypracované metodiky nekladou konkrétní požadavky na osobnost učitele a samotné etapy výuky čtení obsahují spíše obecné metodické postupy, jichž by se měl pedagog držet, dávají mu tím větší prostor pro vlastní přístup a kreativní invence. Tato činorodost se projevuje například ve výběru a použití výukových materiálů. Ačkoli měli žáci k dispozici učebnici a pracovní sešit Učíme se číst, bylo v hodinách častěji využíváno pracovních listů, jež jim připravila sama paní učitelka. Do výuky byly dále zařazovány různé didaktické hry a aktivity, zaměřené zejména na analýzu a syntézu hlásek, rozvoj senzorického vnímání, paměti a slovní zásoby. Žáky tak od počátku provázela tzv. hra na mimozemšťany, při které učitel hláskuje slovo, a žáci jej tlumočí do běžné řeči (vyslovují jej jako celek), čímž se rozvíjí sluchová analýza a syntéza. Později, když si žáci osvojili některá písmena, bylo možné cvičit analýzu a syntézu zřetelnou a to za pomoci papírových vějířů, různých kartiček s písmeny, zapisovací mřížky či mazací tabulky, na kterou žáci zapisovali velká tiskací písmena fixem. Na základě různorodosti těchto materiálů byly aktivity v hodinách často střídány, čímž bylo dosahováno udržení pozornosti žáků.

Dále jsme mohli pozorovat, jak průběh výuky výrazně ovlivňuje i prostor třídy, jenž byl v tomto případě uspořádán poněkud netradičně. V centrální části třídy se nacházel rozměrný koberec, na kterém v prvním měsíci žáci sedávali a poslouchali předčítání knihy paní učitelkou. V průběhu dalších měsíců na něm prováděli různá cvičení pro rozvoj pravolevé orientace (např. provádění pokynů: otočím se za pravou rukou, třikrát poskočím na levé noze) nebo sluchové diferenciaci spolu s procvičováním měkkých a tvrdých souhlásek

---

<sup>10</sup> Dostupné z <http://www.vyukoveprogramy.com>

(např. pokud je ve slově měkké I – vzpažím ruce, pokud tvrdé Y – utvořím jimi jeho tvar). Při posledních návštěvách již koberec zastával funkci místa, kde se děti scházely a navzájem si z čítanky předčítaly samy. Okolo tohoto koberce byly umístěny dvojice spojených lavic a kolem každého takto vzniklého ostrůvku seděli čtyři žáci, přičemž dva z nich seděli vždy zády k tabuli. Tato nevýhodná pozice se projevovala především při psaní nového písmene, kdy jej paní učitelka názorně psala na tabuli. Jelikož se ale neustále pohybovala po celé třídě a tabule hrála ve výuce roli pouze okrajově, nepozorovali jsme při jiných aktivitách výrazné znevýhodnění těchto žáků.

Jak již bylo zmíněno výše, metodika neobsahuje striktní pořadí při vyvozování nových písmen. Paní učitelka námi pozorované třídy zvolila toto pořadí tak, aby žáci mohli co nejdříve utvářet významová slova a věty. Prvním osvojovaným písmenem bylo tedy A, po kterém následovalo M a žáci tak mohli číst a psát podstatné jméno MÁMA a sloveso MÁ. Dalšími písmeny byly T (TÁTA) a J (JÁ, JÁJA). Po následném písmenu E, jehož syntézou s J si osvojí jeden z tvarů slovesa být – JE, následují ostatní samohlásky a posléze všechny souhlásky. K vyvozování nového písmene docházelo vždy poté, co paní učitelka přečetla krátkou pohádku o vzniku daného písmene z knihy Písmenkové pohádky – metodické poznámky pro učitele. Následně si o pohádce povídali a žáci se ji snažili převyprávět svými slovy. Poté si vyzkoušeli tvarovat toto písmeno z drátků pro důkladné memorování jeho tvaru a vymýšlet slova, která tímto písmenem začínají. K osvojení grafému sloužila především mazací tabulka, na které si žáci procvičovali psaní řádky velké tiskací podoby tohoto písmene a později pod sebe zapisovali celá slova obsahující osvojené písmeno, ze kterých při správném zápisu vznikla tajenka. Co se týče psaní, dbala paní učitelka na dodržování hygienických zásad, tudíž děti před každým psaním upozorňovala na správné sezení na židli a připomínala správný úchop psacího náčiní. Tím byla v prvních měsících tužka, jelikož součástí metody je poměrně dlouhé období, ve kterém žáci provádějí cviky pro uvolnění ruky a prostřednictvím nácviku prvků písma se připravují na psaní. Ke psaní perem žáci přecházejí individuálně až po zahájení psaní psacího písma do písanky.

Pokud se opět zaměříme na příležitosti ke čtení, můžeme konstatovat, že jich měli žáci opravdu dostatek. Jelikož čtení hned zpočátku akceleruje velmi rychle, byla mu věnována poměrně velká část každé hodiny českého jazyka. Čtení v rámci této metody probíhalo spíše individuálně nežli hromadně, přičemž žáci četli hlasitě a jednotlivě se tak dostávalo na každého z nich. Žáci, kteří uměli číst už před nástupem do školy, byli často vyzýváni k přečtení zadání z pracovního sešitu či listu ostatním žákům. Na konci měsíce listopadu již

většina žáků bez problémů četla celé věty zapsané velkým tiskacím písmem. Avšak při čtení některých žáků byly v této době patrné kinetické inverze a domýšlení koncovek slov. V závěru našeho pozorování (březen 2017) již všichni žáci patřičně zvládali čtení velkými i malými tiskacími písmeny. Při hodině čtení, se každý z nich s Otíkovou čítankou usadil na koberec a po jedné větě se střídali v hlasitém čtení příběhu. Až na výjimky, kdy žáci čtení fázovali po slovech či stále odhadovali konce slov, bylo čtení většiny žáků plynulé, a to i v případě žáka s dyslalií. Dvojitě čtení, jakožto jev často spojovaný právě s genetickou metodou jsme pozorovali pouze u jednoho žáka. Po přečtení příběhu následovala práce s Otíkovými pracovními listy, do kterých měli žáci psát odpovědi na otázky vztahující se k přečtenému textu. Jelikož si žáci ještě neosvojili všechny tvary psacích písmen, byl tento zápis proveden velkými tiskacími písmeny a bylo dbáno na odpovídání celými větami.

Na základě pozorování nebyly zjištěny výrazné odklony od metody. Zmíněné prověrky čtení, jež uváděla Wagnerová (1998), byly prováděny mimo třídu a žáci tak odcházeli za jiným pedagogem.

## **5.4 Analýza rozhovoru**

Respondentkou strukturovaného rozhovoru (viz. příloha č.1), jenž byl proveden v březnu tohoto roku, je třídní učitelka třídy, jež byla předmětem našeho pozorování v předchozí podkapitole. Jedná se o ženu středního věku, jejímž dřívějším povoláním byla funkce asistenta pedagoga v mateřské škole. Délka její pedagogické praxe na prvním stupni základní školy činí 18 let, přičemž na současné škole působí pátým rokem. Jedná se o fakultní základní školu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, na které v každém devíti ročníků probíhá výuka ve dvou paralelních třídách.

Ačkoli byla dotazovaná z vysoké školy připravena na výuku čtení metodou analyticko-syntetickou, nikdy jí ve skutečnosti neučila. S genetickou metodou ve výuce čtení byla seznámena až s příchodem na předchozí pedagogické pracoviště, kde touto metodou vyučovali všichni tamní pedagogové. Po absolvování několika náslechnů a následném zaškolení kolegyněmi, jež tato školení prováděly po celé republice, se pro tuto metodu zcela nadchla a toto nadšení trvá i po osmnácti letech jejího aplikování v praxi. Na škole, kde nyní působí, zavedla výuku čtení touto metodou sama a v následujících letech, v nichž prováděla ukázkové hodiny, se připojily další tři kolegyně. V současné době tedy genetickou metodou vyučují čtyři z deseti pedagogů prvního stupně.



Presvědčení o efektivitě metody dosvědčuje i skutečnost, že neuvádí žádná negativa, kterých by si byla u dané metody vědoma. Připouští však, že se v jistých situacích od metody odklání, jako například při výuce čtení slov se slabikou dě, tě, ně, di, ti, ni, kdy namísto čtení těchto hlásek jako slabiky (DĚ-D-A), učí žáky i tato slova celá hláskovat (Ď-E-D-A). Tato změna by mohla mít dopad na psaní, kdy by žáci psali háček nad písmenem, jež písmenům I a E předchází. V praxi si však již ověřila, že pokud se tomu tak stane, odnaučí se žáci tento zlozvyk velmi rychle.

Největší klad, jaký metoda přináší, shledává dotazovaná ve velké motivaci žáků ke čtení. Ta spočívá v tom, že namísto bezvýznamových slabik či obsahově prázdných vět se od počátku výuky čtení pracuje s významovými slovy a porozuměním textům, které jsou na určité úrovni. Skutečnost, že žáci od první chvíle čtou slova či texty, které dávají smysl, totiž vede k uvědomění si podstaty čtení. Na základě této motivace pak žáci, již při nástupu do školy neumí číst, velmi rychle doženou ty, kteří již čtou, a ti na ně poté nemusí čekat až do konce školního roku. Těchto časných čtenářů bývá mnohdy více, avšak v této třídě se jedná o žáky tři. Na otázku, zda tato předčasně osvojená dovednost působí potíže ve výuce, odpověděla, že rozhodně nepůsobí, jelikož se tito žáci stávají pro ostatní vzorem a při výuce je využívá jako své asistenty zejména ve chvílích, kdy je potřeba přečíst zadání či jiný krátký text.

Navzdory tomu, že jedním z cílů této metody je čtení s porozuměním, jej však uvádí jako to, co dětem obecně působí při čtení největší potíže. I přes skutečnost, že velmi brzo rozumí tomu, co čtou, se často stává, že text pouze v rychlosti přelétnou a nepřemýšlí nad ním. To u některých žáků přetrvává až do deváté třídy. Po přečtení textu je tedy vhodné pokládat otázky, aby si žáci uvědomili podstatu tohoto porozumění čtenému. Ačkoli byly v průběhu prvního pololetí patrné nedostatky ve čtení u dvou žáků, ve druhém pololetí již samotné čtení nepůsobí obtíže nikomu. Ve třídě se nachází přibližně pět žáků, jejichž čtecí tempo je pomalé, ale čtení je plynulé. Zmíněné nedostatky přisuzuje respondentka skutečnosti, že se žáci čtení nevěnovali doma. Po dlouhodobé nemoci, kdy se namísto vypracovávání úkolů věnovali především čtení, se opět vyrovnali ostatním žákům třídy. V souvislosti s domácím čtením dále zmiňuje nežádoucí vliv ze strany rodinných příslušníků, jakým je pro genetickou metodu nácvik čtení za pomoci slabikování. V rámci prevence těchto vlivů seznamuje rodiče s podstatou genetické metody hned první školní den, avšak někdy vyvstává potřeba toto sdělení opakovat na třídních schůzkách během školního roku.

Specifická vývojová porucha čtení nebyla doposud diagnostikována žádnému z žáků a na základě skutečnosti, že u žádného žáka nepozoruje výrazné projevy deficitů dílčích funkcí, dále respondentka předpokládá, že tomu tak nebude ani v budoucnu.

Co se týče výukových materiálů, přiznává, že v letošním roce zvažovala, zda učebnice objednávat, jelikož s nimi v hodinách pracují jen velmi zřídka. Posléze však objednala učebnice Jarmily Wagnerové z SPN, a nově Otíkovy pracovní listy z výukových programů. Jak již bylo zmíněno, využívá ve výuce spíše alternativních materiálů, jakými jsou pracovní listy, jež čerpá z různých internetových stránek, a často upravuje pro genetickou metodu, nebo je vytváří sama. Zastává názor, že pouhá práce s učebnicí či pracovními sešity děti dostatečně nemotivuje, tudíž do výuky velmi často zařazuje didaktické hry, jež se snaží často obměňovat a zajistit tím aktivitu a pozornost žáků.

## 6 Diskuse

V rámci předmětu naší práce, jakým je počáteční čtení, jsme průběh jeho osvojování mohli sledovat ve dvou oblastech, jakými jsou samotná technika čtení (tzv. dekódování) a dále porozumění čtenému. V obou sledovaných oblastech jsme tak mohli kromě shodných prvků zkoumaných metod odhalit také značné rozdíly v postupech při osvojování si těchto čtenářských dovedností.

Zaměříme-li se na techniku čtení, projevila se tato rozdílnost při spojování grafému s jemu odpovídajícím fonémem. K tomuto procesu dochází na základě intermodálního kódování, a tedy spojení podnětů různých smyslových oblastí zpracovávaných pravou i levou hemisférou. Lze tedy předpokládat, že toto spojení bude některým žákům činit obtíže a tudíž je potřeba věnovat mu dostatek času a pozornosti. Při čtení metodou genetickou žáci toto spojení zpočátku uplatňují v rovině 1 písmeno – 1 hláska, což jim nepůsobí výrazné obtíže a dává tak možnost postupovat v počátcích čtení rychleji. Spojení fonému s dalšími tvary písmene nastává až po dokonalé automatizaci tohoto spojení s velkými tiskacími písmeny a uplatňuje se při něm transferu. Oproti tomu se při metodě Splývavého čtení od počátku pracuje se všemi čtyřmi tvary daného písmene, protože je nutné věnovat osvojování nového písmene dobu podstatně delší. Každému písmenu je tak věnován celý týden, kdy je dbáno na rozvíjení schopnosti zrakové diferenciace těchto tvarů a jejich důkladné memorování nejen v hodinách českého jazyka, ale v rámci mezipředmětových vztahů i v ostatních předmětech.

Porovnáme-li techniku čtení na úrovni čtení celých slov, můžeme konstatovat, že ačkoli se při čtení oběma metodami postupuje po jednotlivých písmenech, je samotná technika čtení opět rozdílná. Čtení metodou genetickou spočívá v postupném dekódování jednotlivých písmen ve slově, po němž dochází k syntéze těchto hlásek a následnému vyslovení celého slova. Žáci jsou tak zpočátku vedeni k tzv. dvojímu čtení, jež by postupným přechodem k vnímání slov jako globálních celků mělo vymizet. V literatuře se však můžeme setkat s kritikou této metody, jež upozorňuje na přetrvávání dvojího čtení nebo vyskytující se obtíže při čtení v případě oslabení krátkodobé paměti, kdy si žák při dlouhém slově nepamatuje počáteční písmena, či oslabení sluchové syntézy, kdy je schopen písmena izolovaně přečíst, avšak není schopen je spojit ve slovo (viz. Kocurová a kol., 2012; Navrátilová, 2015). Tato oslabení by však neměla ohrozit čtení splývavé, jelikož při něm oko pracuje v předstihu hlasu – před rozpoznáním následující hlásky ve slově, je expozice hlásky předchozí stále držena a slovo je tak čteno pouze jednou.

Na základě prostudované literatury lze konstatovat, že obě výše zmíněné metody ve výuce čtení kladou důraz na porozumění čtenému. Rozdíl tak můžeme pozorovat pouze v tom, kdy k tomuto porozumění dochází. V metodě genetické je již od počátku pracováno s plnovýznamovými slovy a veškeré texty, jež žáci čtou, obsahují děj, který je následně verbálně komentován a porozumění je ověřováno na základě doplňujících otázek či cvičení vztahujících se k textu. Oproti tomu je v rámci metody Splývavého čtení při syntéze hlásek pracováno především z bezvýznamovými slabikami, jež slouží k dokonalé automatizaci procesu čtení, a významová slova jsou zařazena až ve chvíli, kdy jsou základy techniky čtení patřičně upevněny a automatizovány. Můžeme tedy usoudit, že obě metody vedou žáky k rozvoji čtenářské gramotnosti, ačkoli se v tomto období prozatím jedná o pouhé – avšak velice podstatné – počátky této dlouhé cesty vedoucí ke gramotnosti funkční.

Jak již jsme uvedli v podkapitolách založených na pozorování, příležitostí ke čtení se dostávalo žákům v obou třídách dostatek. Rozdílnost jsme však mohli pozorovat v těchto příležitostech samotných. Při počátečním čtení je doporučováno především čtení hlasité, aby mohl pedagog kontrolovat správnost a techniku čtení. Ve třídě vyučované metodou genetickou od počátku převažovalo čtení individuální, kdy se ve čtení žáci střídali. Každému z žáků byl poskytován dostatečný prostor a čas pro přečtení slova či textu, přičemž v případě chybného čtení byli na chybu upozorněni a vybídnuti k opakování přečtení. Toto chybování nejčastěji spočívalo v odhadování konců slov, ke kterému dochází ve chvíli, kdy si žák slovo nevyhláskuje celé a jelikož se mu na základě počátečních hlásek vybaví slovo, jež zná, nahradí jím slovo, jež by měl přečíst. Poněvadž je metoda Splývavého čtení mimo jiné zaměřena na správný přednes a tedy správnou expozici hlásek, rytmus, dynamiku, intonaci, výšku a barvu hlasu, bylo v hodinách upřednostňováno čtení hromadné, při němž žáky zpočátku vede učitel, který udává tyto výrazové prostředky řeči a volí tempo dle nejpomalejšího žáka třídy. Poté, co si žáci tuto techniku vštípi, dostávají prostor i ke čtení individuálnímu, při kterém má učitel příležitost zjistit úroveň čtení každého žáka. I nadále tak v prvním ročníku převažuje čtení hromadné, jež s sebou však nese riziko, že se někteří žáci nebudou do tohoto procesu zapojovat nebo budou pouze opakovat to, co slyší, aniž by tak docházelo k vlastnímu čtení, tudíž je nutné při čtení jednotlivé žáky sledovat.

Dalším rizikem, jež může ohrozit správné osvojování si techniky čtení při obou metodách, bývá angažovanost rodičů v tomto procesu. Jelikož je jen málo pravděpodobné, že si sami čtení osvojovali jinou metodou, než jakou je metoda analyticko-syntetická, zvyšuje se zde pravděpodobnost, že domácí nácvik čtení povede k drilu skrze slabikování. Z tohoto

důvodu je v rámci metodiky Sfumato domácí čtení zcela zapovězeno a učitelé, vyučující metodou genetickou rodiče při prvním setkání seznamují s principy této metody a důkladně je informují, jak při čtení doma postupovat. Nulová angažovanost a zájem však také nejsou žádoucí, jak jsme již uváděli v první kapitole této práce, podstatnou úlohou rodičů je budovat v dítěti kladný vztah ke čtení a poskytnout mu čtenářsky podnětné prostředí.

Jak již jsme zmínili dříve, velmi podstatnou roli v procesu osvojování si čtení hraje sám pedagog. Z odpovědí, jež jsme získali na základě provedených rozhovorů je patrné, že si obě dotazované stojí za výběrem dané metody a jsou o jejich správnosti a efektivitě přesvědčeny. Tomu nasvědčuje i skutečnost, že jim výuka danou metodou nebyla nařazena vedením školy a pro její užití se rozhodly z vlastní iniciativy. Ani v jednom z případů jsme se nesetkali s výraznými odklony od základních principů daných metod. To však neznamená, že je k metodám přistupováno jako k dogmatům, jež je nutno slepě dodržovat a potlačovat tak vlastní činnost. Obě paní učitelky věnují přípravě velké množství času a energie a vytváří tak další materiály, jakými obohacují a zpestřují výuku, čímž žáky patřičně motivují ke čtení a výuce obecně.

Vícero autorů se shoduje v názoru, že za použití vhodné metody je každé dítě schopné naučit se správnému čtení. V souvislosti s tímto tvrzením lze zmínit uváděný fakt, že metodika Sfumato umožňuje tempo individualizovat dle potřeby jedince (dle rychlosti zpracování podnětů centrální nervovou soustavou), tudíž umožňuje integraci a vyrovnává tak příležitosti žáků. Efektivita této metody již byla ověřena jak u žáků ve speciálních třídách, žáků s logopedickými obtížemi či diagnostikovanou dyslexií, tak u žáků intaktních či nadaných a dále u dětí romských, dětí cizinců či dětí ze znevýhodněného sociálního prostředí. Rovněž je metoda Splývavého čtení využívána při reedukaci špatně čtoucích dětí, adolescentů i dospělých, přičemž délka této reedukace se pohybuje v rozmezí pouhých 2-3 měsíců. Považujeme však za podstatné zmínit skutečnost, že veškeré informace o této metodě je v současné době možné čerpat pouze ze zdrojů, jež připravila sama autorka metodiky a ačkoli se setkáváme s mnohými kladnými ohlasy pedagogů, kteří danou metodou vyučují, chybí pohledy dalších odborníků, již by se k dané metodě vyjádřili a kriticky ji posoudili. Oproti tomu se v případě metody genetické k jejím kladům a záporům vyjádřilo již množství těchto autorů a odborníků. Je tedy ověřeno, že hlavní úskalí této metoda přináší z hlediska analýzy a syntézy hlásek žákům s oslabením ve sluchové oblasti a dále při oslabení krátkodobé paměti. Avšak pro žáky, kteří se nepotýkají s žádnými deficity těchto dílčích funkcí, se metoda jeví vhodnou.

## 7 Závěr

Po shrnutí získaných poznatků z odborné literatury v první kapitole již není pochyb o důležitosti osvojení si dovednosti čtení pro jedince. V dnešní době, která přináší stále více informací a jejich zdrojů bychom dokonce mohli mluvit až o jejich nadbytku a zahlcenosti jimi, pročež je nutné umět s nimi jistým způsobem nakládat – tedy třídit je, uchovávat v paměti a dále je umět využít. Toho by ale jedinec nebyl schopen, pokud by si na počátku školní docházky neosvojil správnou techniku čtení. Jak tomu však bývá při mnohých nově osvojovaných dovednostech i v oblasti čtení se někteří jedinci potýkají s jistými obtížemi. Zmíněné deficity v dílčích funkcích tak mohou negativně ovlivnit nejen průběh samotného osvojování si techniky čtení, ale v samých důsledcích pak jedinci přináší obtíže po zbytek života.

Pohled do historie nám poskytl přehled značného množství metod, prostřednictvím nichž si lidstvo po staletí osvojovalo dovednosti čtení. Ačkoli se vlivem historických a politických událostí tato šíře zúžila na čtyři v současné době využívané metody ve výuce čtení, panuje mezi pedagogy ve výběru a preferencích těchto metod stále značná nejednotnost. Cílem práce tak bylo představení procesu osvojování si čtení v počátcích školní docházky prostřednictvím dvou těchto v současnosti využívaných metod a jejich následné srovnání, které bylo mimo východiska z dostupné odborné literatury podloženo pozorováním procesu osvojování si počátečního čtení v prvních třídách základních škol a rozhovory s pedagogy, již danými metodami vyučují.

Rádi bychom podotkli, že se jedná o porovnání těchto metod nikoli však o výběr metody, kterou bychom mohli s jistotou označit za univerzální metodu ve výuce čtení vhodnou pro každého žáka i učitele, jelikož se jedná o otázku, jež zůstává bez odpovědi již po staletí. Nutno však zmínit, že na toto označení aspiruje metoda Splývavého čtení, u níž doposud nebyla shledána negativa jak z pohledu didaktického, tak neuropsychologického a jak již jsme zmínili, její efektivita byla v minulých letech ověřována ve výuce heterogenních skupin žáků i při individuálním vzdělávání.

Jelikož školy, ve kterých bylo pozorování realizováno, byly osloveny již před začátkem školního roku 2016/2017 a jednalo se o první třídy, nebylo možné v těchto třídách zajistit přítomnost žáků, u nichž by se výrazně projevovaly deficity v dílčích funkcích, a byl tím zajištěn významnější přínos této práce pro obor speciální pedagogiky. Práce se tudíž může stát východiskem pro realizaci výzkumného šetření zacíleného na danou problematiku, jež by

tyto metody ověřovalo v podmínkách škol, jež se na vzdělávání žáků s jistými obtížemi zaměřují.

V souvislosti s aktuálním tématem inkluzivního vzdělávání pak shledáváme velmi podstatnou úlohu informovanosti pedagogů ohledně dostupných metod ve výuce čtení, jejich aplikaci a faktorech, jež mohou výuku počátečnímu čtení ohrozit. Informovanost a přehled v dané problematice dílčích funkcí, jež ovlivňují celkový vývoj dítěte, jsou dále velice důležitými pro speciální pedagogy, kteří je mohou společně se znalostmi o daných metodách využít při reedukaci špatně čtoucích žáků či na základě jejich znalosti doporučit efektivnější náhradu dosavadních neúspěšných postupů při nácviku čtení.

## 8 Seznam použitých informačních zdrojů

1. BASL, Josef, Iveta KRAMPLOVÁ, Vladislav TOMÁŠEK a Martina VERNEROVÁ. PIRLS 2011 & TIMSS 2011: Vybraná zjištění [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2013 [cit. 2017-02-04]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/PIRLS-TIMSVybranaZjisteni/flipviewerxpress.html>
2. BASL, Josef, Jana PALEČKOVÁ a Vladislav TOMÁŠEK. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
4. DRTINOVÁ, Daniela. Po smrti syna jsem si uvědomila cenu času stráveného s dětmi, říká propagátorka čtení dětem. In: Aktuálně.TV [online]. 2016 [cit. 2017-01-02]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvttv/po-smrti-ditete-jsem-si-uvedomila-cenu-casu-straveneho-s-det/r~ada5ced018fd11e6888a0025900fea04/>
5. FASNEROVÁ, Martina. Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7.
6. FELCMANOVÁ, Lenka a Lenka TOMAIDESOVÁ. Příručka pro osobní učitele [online]. Praha: IREAS, 2012 [cit. 2017-03-02]. ISBN bez ISBN. Dostupné z: [http://www.ireas.cz/images/publikace/ajd\\_prirucka.pdf](http://www.ireas.cz/images/publikace/ajd_prirucka.pdf)
7. JANOTOVÁ, Zuzana a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. Čtème nejen v hodinách českého jazyka: Úlohy PIRLS 2011 [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2013 [cit. 2017-02-15]. ISBN 978-80-905370-6-4. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/PIRLS-cteme/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3>
8. JOŠT, Jiří. Čtení a dyslexie. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.
9. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Dyslexie. 2., upr. vyd. Praha: D H, 2008. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-7-6.
10. KOCUROVÁ, Marie a kol. Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-578-2.



11. KOŽÍŠEK, Josef. Počátky čtení: metodický průvodce čítankou malých "Poupata". Třetí vydání. V Praze: Státní nakladatelství, 1929. ISBN bez ISBN.
12. KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-860-3955-2.
13. MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-857-8727-X.
14. MATĚJČEK, Zdeněk. Časní čtenáři z mateřských škol 1999. In: KUCHARSKÁ, Anna, ed. Specifické poruchy učení a chování: Sborník 2000. Praha: Portál, 2000, s. 45-46. ISBN 80-7178-389-7. ISSN 1211-670X.
15. MICHALOVÁ, Zdeňka. Didaktogenní poruchy učení u dětí. In: KUCHARSKÁ, Anna. Specifické poruchy učení a chování: Sborník 2000. Praha: Portál, 2000, s. 102-110. ISBN 80-7178-389-7. ISSN 1211-670X.
16. NAVRÁTILOVÁ, Mária. Sfumato®: Metodická příručka. Praha: ABC Music, 2015.
17. POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
18. POKORNÁ, Věra. Deficity dílčích funkcí a dílčí oslabení výkonu. In: KUCHARSKÁ, Anna. Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1997-98. Praha: Portál, 1998, s. 101-109. ISBN 80-7178-244-0. ISSN 1211-670X.
19. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
20. RABUŠICOVÁ, Milada. Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 80-210-2858-0.
21. SANTLEROVÁ, Květoslava. Metody ve výuce čtení a psaní. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3105-2.
22. SCHARINGEROVÁ, Jitka. Dílčí oslabení výkonu. Speciální pedagogika: Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 1999, 9(1), 20-28. ISSN 1211-2720.
23. SINDELAROVÁ, Brigitte. Předcházíme poruchám učení: Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. 5. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.

24. TOMÁŠKOVÁ, Iva. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
25. WAGNEROVÁ, Jarmila. Učíme se číst: učebnice čtení pro 1. ročník základní školy zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola s využitím genetické metody. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-723-5000-5.
26. WAGNEROVÁ, Jarmila. Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-723-5001-3.
27. WAGNEROVÁ, Jarmila. Jak naučit číst podle genetické metody. Plzeň: Vydavatelství ZČU, 1997. ISBN 80-708-2309-7.
28. WILDOVÁ, Radka. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-729-0228-8.
29. WILDOVÁ, Radka. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi. 2012, 62(1-2), 10-21.
30. WILDOVÁ, Radka, ed. Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-729-0103-6.
31. ZELINKOVÁ, Olga. Dyslexie v předškolním věku?. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
32. Fraus vzdělávací systém [online]. 2017 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <https://www.fraus.cz>
33. SPN: Pedagogické nakladatelství [online]. 2017 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://spn.cz>
34. Výukové programy pro první stupeň základní školy [online]. 2010 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://www.vyukoveprogramy.com>
35. ABC Music: Sfumato ® (Splývavé čtení ®) [online]. 2017 [cit. 2017-03-05]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz>
36. Fortuna: Nakladatelství učebnic [online]. 2017 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://fortuna.cz>
37. ABC Music [online]. 2017 [cit. 2017-03-05]. Dostupné z: <http://www.abcmusic.cz>
38. Klett [online]. 2017 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://klett.cz>

## **Příloha č. 1**

### **Otázky strukturovaného rozhovoru**

1. Jaká je délka Vaší pedagogická praxe?
2. Jak dlouho učíte Splývavým čtením - Sfumato<sup>®</sup> / genetickou metodou?
3. Jakou metodou jste učila před nyní využívanou metodou?
4. V čem vidíte klady ve Vámi využívané metodě? V čem zápory?
5. Odkláníte se v některých případech od metody?
6. Používáte alternativní materiály (pracovní listy, jiné)? Vytváříte si je sama?
7. Co podle Vás působí dětem při čtení největší potíže?
8. Kolika žákům ve Vaší třídě působí čtení potíže? Z jakého důvodu?
9. Je ve Vaší třídě žák s diagnostikovanou dyslexií? Projevují se deficity v dílčích funkcích?
10. Danou metodu výuky čtení jste si vybrala sama nebo na základě doporučení/nařízení zaměstnavatele?
11. Učí touto metodou všichni pedagogové Vaší školy?
12. Uměli někteří žáci Vaší třídy číst již před nástupem do školy? Působí tato časně osvojená dovednost potíže ve výuce?
13. Přesahuje tato metoda do jiných předmětů? Je využíváno mezipředmětových vztahů?